Que enorme prazer ter você aqui, querido(a) concurseiro(a)! Tudo bem com você?

Já quero lhe adiantar que nosso contato pode ser, sim, cada vez mais próximo e pessoal. Agora você deve estar se perguntando: "Como?!".

Simples, estamos aqui para esclarecer suas dúvidas, ouvir suas sugestões e até mesmo ser aquele ombro amigo para quando você precisar desabafar.

Disponibilizamos o e-mail professoresapostilasdominio@gmail.com. Através dele, você pode entrar em contato com nossos professores especialistas nas mais diversas áreas, que, com certeza, estarão de portas abertas para recebê-lo(a).

Para tornar esse caminho ainda mais prazeroso, fácil e didático, liste-nos os seguintes pontos:

01. Apostila (concurso e cargo);
02. Disciplina (matéria);
03. Número da página onde se encontra a dúvida; e
04. Qual a dúvida.

Assim que nossa equipe receber seu e-mail, abre-se o prazo de 5 dias úteis para uma devolutiva.

Ah, deixa eu dar outra dica de ouro: fique à vontade para mandar quantas dúvidas tiver, porém, caso você tenha dúvidas em disciplinas distintas do seu concurso (ex.: Português e Matemática), envie um e-mail diferente para cada disciplina. Esse processo facilita a comunicação dentro do corpo de professores.

Viu como é fácil ser amparado(a) e acolhido(a) por nossa equipe?
Espero seu feedback, mesmo que seja para nos dar um simples "Oi"!

A Domínio faz você ser o(a) maior dominador(a) dos seus sonhos, acredite e seja o(a) mais novo(a) aprovado(a)

Siga nosso Instagram: https://www.instagram.com/apostilas_dominio/

Boa prova e sucesso nos seus concursos!!

ÍNDICE

Conhecimentos Gerais **3**

Conhecimentos Específicos **519**

SUMÁRIO

LIVROS E ARTIGOS

1. ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. Currículo Sem Fronteiras (online), v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf/. Acesso em: 17 jan. 2023. ..... **1**

2. ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019. ..... **10**

3. ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. São Paulo: Summus, 2020. ..... **13**

4. BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. ..... **16**

5. CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/. Acesso em: 10 fev. 2023. ..... **24**

6. CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121-128, jan./mar. 2000. Disponível em: http://www.produtos.seade.gov.br/produtos/. Acesso em: 15 fev. 2023. ..... **26**

7. GUARANI, Jerá. Tornar-se selvagem. Piseagrama, Belo Horizonte, n. 14, p. 12-19, 2020. Disponível em: https:// terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/207816\. Acesso em: 15 fev. 2023. ..... **37**

8. LEMOV, Doug. Aula nota 10 3.0: 63 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2023. ..... **42**

9. MORAIS, Sarah Papa de; ROSA, Daniela Zaneratto; FERNANDEZ, Amélia Arrabal; SENNA, Celia Maria Piva Cabral. Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em "salas sem paredes". In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2018. ..... **44**

10. REIS, Pedro. Observação de aula e avaliação do desempenho docente. Cadernos CCAP, Lisboa, n. 2, jun. 2011. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente. Acesso em: 16 fev. 2023. ..... **48**

11. ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012. ..... **60**

12. SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da (org.). Educação quilombola: Territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021. ..... **65**

13. TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. cap. 2, 3 e 7. ..... **74**

14. ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Métodos para ensinar competências. Porto Alegre: Penso, 2020. cap. 1 e 2. ..... **78**

PUBLICAÇÕES INSTITUCIONAIS

1. AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP-MEC. Indicadores da qualidade na educação. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: \<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf\>. Acesso em 10 fev. 2023. ..... **85**

2. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC/SEB, 2004. Caderno 1, parte II. Disponível em: \<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf\>. Acesso em: 10 fev. 2023. ..... **89**

3. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): introdução. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. p. 07 - 21. Disponível em: \<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site. pdf\>. Acesso em: 10 fev. 2023. ..... **94**

4. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Matrizes de referência para avaliação: documento básico - SARESP. São Paulo: SE, 2009. p. 7-20. Disponível em: \<http://saresp.fde.sp.gov.br/Arquivos/MatrizReferencia_2019.pdf\>. Acesso em: 10 fev. 2023. ..... **112**

5. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Diretriz Curricular de Tecnologia e Inovação. São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: \<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2020/02/diretrizes-curriculares-tecno-logia-einovacao.pdf\>. Acesso em: 10 fev. 2023. ..... **119**

6. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Diretrizes do Programa Ensino Integral. São Paulo: SE, s. d. Disponível em: \<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf\>. Acesso em: 10 fev. 2023. ..... **127**

7. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo paulista. São Paulo: SEDUC, [2019]. Disponível em: \<https:// efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2022/07/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf\>. Acesso em: 10 fev. 2023. ..... **152**

8. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo Paulista: etapa ensino médio. São Paulo: SEDUC, 2020 Disponível em: \<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO %20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf\>. Acesso em: 10 fev. 2023. ..... **293**

9. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Política de Educação Especial do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC, 2021. Disponível em: \<https://www.educacao.sp.gov.br/wp-- content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf\>. Acesso em: 10 fev. 2023. ..... **346**

10. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Educação de Jovens e Adultos. Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas. São Paulo: SE, 2013. Disponível em: \<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/02/reflexes-pedaggicassobre-o-ensino--e-aprendizagem-1.pdf\>. Acesso em: 10 fev. 2023. ..... **353**

LEGISLAÇÃO

1. BRASIL. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: \<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm\>. Acesso em: 10 fev. 2023. ..... **369**

2. BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança do Adolescente e dá outras providências. (Artigos 1º a 6º; 15 a 18-B; 60 a 69). (Alterada pelas Leis nºs 12.010/09; 13.010/14; 13.257/16; 13.436/17 13.798/19; 14.154/21 e 14.344/22). Disponível em: \<http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm\>. Acesso em: 10 fev. 2023. ..... **370**

3. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.(Alterada pelas Leis nºs 9.475/97; 10.287/01; 10.328/01; 10.639/03; 10.709/03; 10.793/03; 11.114/05; 11.183/05; 11.274/06; 11.301/06; 11.330/06; 11.331/06; 11.525/07; 11.632/07; 11.645/08; 11.684/08; 11.700/08; 11.741/08; 11.769/08; 11.788/08; 12.013/09; 12.014/09; 12.020/09; 12.056/09; 12.061/09; 12.287/10; 12.416/11 e 12.472/11; 12.603/12; 12.608/12; 12.796/13; 12.960/14; 13.006/14; 13.010/14; 13.168/15; 13.174/15 e 13.184/15; 13.234/15; 13.278/16; 13.415/17; 13.490/17; 13.632/18; 13.663/18; 13.666/18; 13.716/18, 13796/19; 14.191/21; 14.333/22;14.407/22 e 14.533/2023). Disponível em: \<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394. htm\>. Acesso em: 10 fev. 2023..... ..... **374**

4. BRASIL. Resolução CNE/CP n° 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: \< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023. **405**

5. BRASIL. Resolução CNE/CP n°1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 6. Disponível em: \<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file\>. Acesso em: 10 fev. 2023. **..... 408**

7. SÃO PAULO (Estado). Lei n° 15.667, de 12 de janeiro de 2015. Dispõe sobre a criação, organização e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados. Disponível em: \<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei15667-12.01.2015.html\>. Acesso em: 10 fev. 2023. **..... 423**

8. SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. (Alterada por Decreto nº 25.501/986; Lei Complementar nº 499/86; Lei Complementar nº 645/89; Lei nº 6.835/90; Lei nº 6.932/90; Lei nº 6.961/90; Lei nº 6.993/90; Lei nº 6.994/90; Lei nº 6.995/90; Lei nº 6.996/90; Lei nº 6.997/90; Lei nº 6.998/90; Lei nº 7.353/91; Lei nº 7.381/91; Lei nº 7.410/91; Lei Complementar nº 664/91; Lei nº 7.526/91; Lei nº 7.532/91; Lei nº 7.533/91; Lei nº 7.578/91; Lei nº 7.639/91; Lei Complementar nº 665/91; Lei Complementar nº 677/92; Lei Complementar nº 692/92; Lei Complementar nº 694/92; Lei Complementar nº 699/92; Lei Complementar nº 703/93; Lei Complementar nº 704/93; Lei Complementar nº 706/93; Lei Complementar nº 707/93; Lei Complementar nº 725/93; Lei Complementar nº 728/93; Lei Complementar nº 735/93; Lei Complementar nº 738/93; Lei Complementar nº 740/93; Lei Complementar nº 741/93; Lei Complementar nº 742/93; Lei Complementar nº 750/94; Lei Complementar nº 751/94; Lei Complementar nº 754/94; Lei Complementar nº 755/94; Lei Complementar nº 766/94; Lei Complementar nº 770/94; Lei Complementar nº 772/94; Lei Complementar nº 774/94; Lei

Complementar nº 786/94; Lei Complementar nº 795/95; Lei Complementar nº 796/95; Lei Complementar nº 798/95; Lei Complementar nº 806/95; Lei Complementar nº 836/97; Lei Complementar nº 1.094/09; Lei Complementar nº 1.207/13; Lei Complementar nº 1.314/17 e Lei Complementar nº 1.374/22). Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Art. 95. Disponível em: \<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444- 27.12.1985.html\>. Acesso em: 10 fev. 2023. ..... **425**

9. SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022. Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, altera a Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 e nº 500, de 13 de novembro de 1974, as Leis Complementares nº 444, de 27 de dezembro de 1985, nº 506, de 27 de janeiro de 1987, nº 669, de 20 de dezembro de 1991, nº 679, de 22 de julho de 1992, nº 687, de 07 de outubro de 1992, nº 836, de 30 de dezembro de 1997, nº 1.018, de 15 de outubro de 2007, nº 1.041, de 14 de abril de 2008, nº 1.144, de 11 de julho de 2011 e nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015, revoga as Leis Complementares nº 744, de 28 de dezembro de 1993, nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012, e nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012, e dá providências correlatas. Disponível em: \<https://www.al.sp.gov.
br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complemen-tar-1374-30.03.2022.html\>. Acesso em: 10 fev. 2023. ..... **448**

10. SÃO PAULO (Estado). Lei n° 16.279, de 08 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: \<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html\>. Acesso em: 10 fev. 2023. ..... **478**

11. SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 55.588, de 17 de março de 2010. Dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo e dá providências correlatas. **501**

12. Disponível em: \<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/ legislacao/decreto/2010/decreto-55588- 17.03.2010.html\>. Acesso em: 10 fev. 2023..... ..... **503**

13. SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. (Com as alterações introduzidas pelo Decreto nº 57.791/12). Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/ legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html. Acesso em: 10 fev. 2023 ..... **505**

14. SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Disponível em: \<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59354-15.07.2013.html\>. Acesso em: 10 fev. 2023. ..... **505**

LIVROS E ARTIGOS

1. ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. Currículo Sem Fronteiras (online), v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf/. Acesso em: 17 jan. 2023.

Web currículo e a integração tecnologias e currículo

Entendemos web currículo como sendo um processo no qual as TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) se encontram imbricadas no desenvolvimento do currículo em atividades pedagógicas, nas quais professores e alunos se apropriam destas tecnologias e as utilizam para aprender, como se elas fossem invisíveis[1].

Em consonância com a concepção de integração, compreendida como relação dialética entre unidades distintas e interdependentes, que se determinam reciprocamente, constituindo uma totalidade, a concepção de currículo, originária de uma proposta voltada à objetivação e organização da cultura representada por um "corpo de conteúdos", passou por sucessivos processos de ressignificação e, até os dias de hoje, se apresenta como um conceito polissêmico, que demanda explicitação no bojo deste texto, para que se possa compreender sua integração com as TDIC.

Apesar da polissemia do termo, deixa-se evidente que o currículo se apresenta sob duas óticas: "das intenções, ou do seu valor declarado" e "da realidade, ou do seu valor efetivo".

Diversos autores se aproximam da crítica de Gimeno Sacristán sobre o currículo entendido como conteúdos organizados da cultura e trazem contribuições significativas para a compreensão deste conceito. Para Lundgren, o currículo é um ato pessoal de busca de significado e produção de sentido, resultante da interpretação negociada dos textos escolares.

Stenhouse compreende o currículo como uma proposta reconstruída na prática. Grundy acentua que o currículo é uma construção cultural, indicadora da organização humana de um conjunto de práticas educativas. Já Goodson se refere ao currículo como construção social que se desenvolve no ato educativo, por meio de interações dialógicas, produzindo distintos percursos.

Assim, tais concepções de currículo implicam superação da abordagem pedagógica, alicerçada na transmissão de informações, e orientam para a prevalência de um currículo construído na prática social, que engloba conteúdos, métodos, procedimentos, instrumentos culturais, experiências prévias e atividades, com vistas a propiciar o desenvolvimento da aprendizagem em ambientes que instigam a curiosidade epistemológica, estimulam a pergunta, a invenção/reinvenção e a transformação, como forma de avançar no conhecimento.

A integração TDIC e currículo evidencia posições e práticas que oscilam entre distintas abordagens educativas. Em meados dos anos 1980, quando começa a se disseminar o uso dos chamados microcomputadores (semelhantes aos atuais computadores de mesa), nas escolas brasileiras, essas tecnologias ficaram confinadas em laboratórios de informática e foram criadas disciplinas para o estudo da informática, em dia e hora determinados, de modo a não provocar alteração no funcionamento da escola, como observado por Papert.

Tais práticas foram preponderantes até o início dos anos 2000, quando começaram a ser questionadas pela disseminação do acesso às TDIC e, sobretudo, pelo uso cada vez mais frequente das tecnologias digitais móveis, com conexão sem fio à Internet, as quais, sob diferentes formatos e com

[1] *http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf*

distintas interfaces, saíram dos laboratórios e evidenciaram o potencial de uso intenso e ubíquo.

Diante das propriedades constitutivas das TDIC, entre as quais o registro de processos e produções, a recuperação dos registros digitais (informações, documentos, imagens, sons, vídeos, hipermídias...), a ubiquidade e a imersão com o uso a qualquer tempo e de qualquer lugar, e a interação multidirecional, que propicia o fazer e refazer contínuo, impulsionam o trabalho colaborativo e, sobretudo, a produção de conhecimentos, a negociação de significados e a autoria.

Ao considerar as tecnologias e, em especial, as digitais, desde sua concepção e antes mesmo de se tornarem artefato, como instrumentos estruturantes do pensamento, evidencia-se que a exploração das funcionalidades e propriedades das TDIC, no desenvolvimento do currículo, permite dar "forma às perspectivas dos indivíduos sobre si próprios e sobre o mundo". As TDIC propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos.

Por meio da midiatização das TDIC, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaços-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico.

A integração TDIC e currículo propicia a articulação dos contextos de formação e aprendizagem com as situações de experiências autênticas, potencializando o desenvolvimento do currículo como construção permanente de práticas intencionais, com significado cultural, histórico e social. Este processo reconstrutivo encontra suporte em conteúdos oriundos de distintas fontes, e representados em linguagens midiáticas e meios tecnológicos, que oferecem aos participantes do ato educativo a oportunidade de integrar conhecimentos sistematizados com conhecimentos oriundos de suas experiências, produzindo novos conhecimentos e traçando narrativas curriculares singulares.

Neste sentido, ao se referir à integração curricular das TDIC, Almeida e Valente destacam a concepção de web currículo como a relação que envolve distintas linguagens e sistemas de signos mobilizados na prática social midiatizada pelas TDIC, e configurados de acordo com as propriedades e funcionalidades intrínsecas das tecnologias e mídias digitais, que suportam e estruturam os modos de produção do currículo, sendo este produtor de transformações e reconfigurações das TDIC. Deste modo, as TDIC e o currículo, constituídos como unidades distintas, se determinam, formando uma totalidade e produzindo transformações recíprocas.

Assim, web currículo caracteriza-se como uma construção conceitual e uma categoria de ação. Porém, a mudança da Educação para desenvolvê-lo implica refletir sobre contexto, concepções, práticas e valores implícitos no conceito de currículo; e sobre o seu potencial para a criatividade e abertura ao compartilhamento de ideias, que podem ser associadas a outras ideias e conhecimentos, propiciando novas construções e mudanças. Pressupõe também conceber as TDIC para além de ferramentas, como linguagens que estruturam os modos de pensar, fazer, comunicar, estabelecer relações com o mundo e representar o conhecimento. Isto significa integrar a Educação com a cultura digital, o que envolve enfrentar conflitos e novos desafios, para construir a inovação no âmbito de cada contexto e instituição educativa.

Tratamos assim de um currículo que integra as TDIC em processos que expandem os tempos e espaços educativos;

envolvem busca, organização, interpretação e articulação de informações; a reflexão crítica; o compartilhamento de experiências; a produção de novos conhecimentos na compreensão histórica do mundo e da ciência. Neste contexto, as narrativas constituem importante atividade, cuja análise e compreensão permitem compreender como estes processos podem ser implementados.

Narrativas digitais e suas aplicações

Janet Murray em seu livro Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço, publicado originalmente em 1997, previu a convergência das mídias e a criação do que Manovich denominou de "Nova Mídia". A possibilidade de transformar formatos tradicionais, como o material impresso, a fotografia (filme fotográfico é exposto à luz, revelado e ampliado em papel fotográfico), o vídeo (fita magnética), em formato digital, permitiu a unificação de formatos, ou seja, a produção de diferentes formatos em formato digital. Isto significa que o texto, a imagem, o som, etc. podem ser traduzidos digitalmente e, assim, podem ser trabalhados por um único dispositivo, o computador.

O computador ligado em rede atua como um telefone, ao oferecer comunicação pessoa-a-pessoa em tempo real; como uma televisão, ao transmitir filmes; um auditório, ao reunir grupos para palestras e discussões; uma biblioteca, ao oferecer grande número de textos de referência; um museu, em sua ordenada apresentação de informações visuais; como um quadro de avisos, um aparelho de rádio, um tabuleiro de jogos e, até mesmo, como um manuscrito, ao reinventar os rolos de textos dos pergaminhos. Todas as principais formas de representação dos primeiros cinco mil anos da história humana já foram traduzidas para o formato digital.

Neste sentido, se os meios mudaram, certamente a linguagem de cada formato também mudou e, portanto, não pode ser tratada como antes. As facilidades de manipulação de textos e imagens passam a alterar radicalmente a maneira como as linguagens verbal e visual são produzidas, como são usadas, interpretadas e transformadas.

Com o desenvolvimento das tecnologias, surgiram recursos digitais que podem ser utilizados para animar as histórias, torná-las mais imagéticas, sonoras e dinâmicas. Porém, estes recursos agora podem estar à mão de usuários que não precisam ser especialistas.

Aplicativos da Web 2.0, como o Flash, o Movie Maker, software para produção de blogs, ou o Prezi, ou até mesmo aplicativos convencionais para produção de apresentação, como o PowerPoint, podem ser utilizados para a produção de narrativas. Estas facilidades oferecidas pelas TDIC têm alterado a maneira como as narrativas tradicionalmente orais ou impressas são produzidas.

A possibilidade de uso destes recursos digitais na produção de narrativas faz com que sejam tratadas como histórias digitais, relatos digitais, narrativas interativas, narrativas multimídia, narrativas multimidiáticas, ou narrativas digitais. Na literatura de Língua Inglesa, o termo mais utilizado é digital *storytelling.* Para efeito deste artigo, estamos adotando a terminologia "narrativas digitais".

Outra mudança observada pela facilidade de manipulação dessas diferentes mídias é que elas apresentam diversas facilidades, permitindo que as pessoas sejam autoras, produtoras e disseminadoras de conhecimento. É notável o uso do orkut ou do blog como meios utilizados para a criação e disseminação de conhecimento, na forma textual, imagética ou animada.

O Second Life, por exemplo, possibilita que as pessoas criem e desempenhem diferentes papéis, em mundos do faz de conta, como já acontecia com o teatro ou o cinema tradicional. Agora, com a diferença de que cada um pode ser ator ou produtor deste mundo do faz de conta virtual.

As narrativas digitais, assim, expandem e criam novas possibilidades do poder de

imaginação de seus produtores. Agora, eles podem implementar ideias e ações que seriam impossíveis de ser imaginadas na narrativa linear, impressa ou oral. Segundo Murray, as narrativas em ambientes virtuais permitem explorar três categorias de estética: a imersão, a agência e a transformação. A imersão está relacionada com o fato de os produtores e usuários serem transportados para outros mundos ficcionais, anulando temporariamente o mundo em que vivemos, sem sairmos do lugar.

A agência está relacionada com o fato de podermos realizar ações significativas e ver seus resultados quase instantaneamente. Se estes resultados não correspondem ao que imaginamos, as mudanças podem ser feitas sem maiores prejuízos. E, finalmente, a transformação permite ao usuário ter a liberdade de seguir uma jornada própria, podendo alterar o que desejar, devido à plasticidade das TDIC, que possibilitam o fazer e refazer contínuo.

Outro aspecto importante é que as narrativas digitais podem assumir basicamente dois tipos de modalidade. Podem ser multimodais, combinando diferentes modalidades, como as da escrita (linear, sequencial) e da imagem (simultaneidade, espacialidade), produzindo o que tem sido conhecido como multimodalidade. Neste sentido, as narrativas podem seguir uma trama linear e os elementos utilizados não podem ser alterados, seguindo os passos de relatos mais tradicionais.

São as narrativas clássicas lineares, ainda que produzidas no mundo virtual. Neste caso, os usuários passivamente observam o desenrolar da trama previamente estabelecida pelo produtor.

As narrativas digitais podem também usar recursos de hipermodalidade, quando diferentes modalidades são integradas na hipermídia. Estas narrativas são interativas e podem lançar mão de tramas não lineares e não cronológicas, que podem ser alteradas pelo usuário, que se converte em coautor, com possibilidades de escolher os caminhos a serem percorridos.

Neste caso, as escolhas são realizadas por intermédio dos hiperlinks, que permitem a navegação na narrativa, tanto em termos dos caminhos escolhidos como dos conteúdos. Mesmo acessando essas narrativas mais de uma vez, as escolhas podem ser diferentes, e a experiência pode ser totalmente nova.

Histórias escritas em hipertexto geralmente têm mais de um ponto de entrada, muitas ramificações internas e nenhum final bem definido. Estas diferentes características das narrativas digitais fazem com que elas sejam categorizadas de acordo com as diversas funções que desempenham um organizador cognitivo; uma aplicação tecnológica, que tira partido da Web 2.0; um tipo de projeto que instaura a utilização integrada e produtiva dos meios tecnológicos; um trabalho criativo, que se enquadra em um conceito de letramentos; uma pedagogia estimuladora de diferentes formas de representação de significado, que motiva os aprendizes; e uma metodologia coerente com a aprendizagem construtivista e autônoma, que exige do sujeito uma gama diversificada de competências.

Especificamente do ponto de vista educacional, as narrativas digitais ampliam e tornam mais contemporâneas as possibilidades oferecidas pelo uso das narrativas. A construção e produção de narrativas digitais se constituem num processo de produção textual que assume o caráter contemporâneo dos recursos audiovisuais e tecnológicos capazes de modernizar 'o contar histórias', tornando-se uma ferramenta pedagógica eficiente e motivadora ao aluno, ao mesmo tempo em que agrega à prática docente o viés da inserção da realidade tão cobrada em práticas educativas.

No entanto, é importante observar dois aspectos fundamentais. Um é relativo ao uso pedagógico e o outro é referente às competências envolvidas na produção das

narrativas digitais, o que temos denominado de letramentos.

Narrativas digitais e os letramentos

Com relação ao aspecto pedagógico, o uso das narrativas digitais não é uma questão puramente tecnológica, como mostra o trabalho de Martins, que integrou diferentes meios, para a criação de um espaço escolar alternativo para alunos entre 9 e 11 anos. Estes alunos usaram recursos como computadores, Internet, câmeras e vídeo digital, além de materiais tradicionais, para desenvolver atividades nas quais eles encontraram um sentido em seu cotidiano, se expressaram sobre os assuntos discutidos na comunidade em geral e no espaço educacional em específico.

Como foi observado por esta pesquisadora, além da diversidade de meios e de materiais para que os alunos pudessem expressar suas ideias, é necessário que os projetos e atividades desenvolvidos possibilitem a investigação e o compartilhamento dessas ideias entre eles, de modo a permitir que venham à tona seus cotidianos e suas impressões sobre o mundo, e que saibam expressá-los de maneira adequada e efetiva. Ou seja, para que estas atividades funcionem, é necessário o amálgama de dois ingredientes: que as atividades e os projetos que o aluno desenvolve sejam relacionados com a sua realidade; e que, além de disponibilizar os diferentes meios tecnológicos, que o professor entenda as especificidades desses meios e saiba usá-los como recursos pedagógicos.

O segundo aspecto está relacionado com novas competências que as tecnologias digitais exigem, ou seja, a capacidade do sujeito de mobilizar parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas. No caso dessas tecnologias, isso significa a necessidade de alunos e educadores terem maior familiaridade com os novos recursos digitais, como processador de texto, Internet, web, e-mail, bate-papo, lista de discussão, hipertexto, blog, videoblog, fotolog, second life, o que tem sido denominado de letramento digital, bem como de outros letramentos, como o imagético e o sonoro.

O conceito de letramento foi introduzido por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, como a Linguística e a Educação, e tem sido utilizado para esclarecer diferentes níveis de aquisição de leitura e escrita. Assim, estes autores fazem uma distinção entre a alfabetização, entendida como a aquisição da tecnologia do ler e do escrever, sem a apropriação da leitura e da escrita, que vão do uso desprovido da atribuição de sentido até o uso em práticas sociais.

Letramento é entendido como a apropriação da leitura e da escrita, para exercer a cidadania, ter acesso à cultura da sociedade letrada e ser capaz de utilizar estes conhecimentos em práticas sociais. Assim, a apropriação da escrita vai além da alfabetização, ou seja, refere-se à codificação e à decodificação da escrita, enquanto letramento implica apreender (tomar para si) e usar a leitura e a escrita em situações da própria vida.

De acordo com Rojo, o desenvolvimento de múltiplos letramentos engloba os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Diante da convergência de distintas tecnologias para as TDIC, um único dispositivo agrega diferentes recursos, tais como câmera fotográfica, câmera de vídeo, gravador de som, rádio, televisão, etc., e os letramentos se relacionam com as múltiplas linguagens veiculadas por tecnologias digitais diversas como tablet, laptop, Ipad, desktop, telefone celular ou outros. Isto significa que, para produzir narrativas digitais consistentes, é preciso articular o foco do conteúdo narrativo com as possibilidades oferecidas pelos recursos

digitais disponíveis, assim como desenvolver distintos letramentos, no sentido de saber lidar com as linguagens multimidiáticas que propiciam novas formas de representação do pensamento.

Embora o termo "letramento" contenha o prefixo "letra" e tenha sido cunhado no contexto da leitura e da escrita, ele tem sido utilizado para designar o processo de construção de outros conhecimentos como o digital, por exemplo. Assim, é comum encontrarmos a expressão "letramento digital" para designar o domínio das TDIC no sentido de não ser um mero apertador de botão (alfabetizado digital), mas de ser capaz de usar essas tecnologias em práticas sociais.

Neste sentido, empregamos o termo letramentos para designar a expansão do conceito de letramento para além do alfabético, ao englobar o digital (uso das tecnologias digitais ou das TDIC), o visual (uso das imagens), o informacional (busca crítica da informação) ou os múltiplos letramentos, como tem sido tratado na literatura.

O próprio conceito de letramento alfabético possui diferentes níveis, abrangendo desde as competências necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social, até níveis de letramento mais sofisticados de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la, como propôs Paulo Freire. Na ótica de Freire, transposta para o contexto de uso das TDIC, o sujeito passa a ser autor, produtor de suas obras, mobilizando letramentos na leitura e construção de conhecimento, com o uso de linguagens midiáticas em práticas multimodais ou hipermodais; participando criticamente do mundo digital como leitor ativo, produtor e emissor de informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano; dominando as regras que regem a prática social da comunicação midiatizada pelos instrumentos e símbolos da sociedade digital.

Assim, a capacidade de uso dessas tecnologias no desenvolvimento de narrativas digitais passa a ser intimamente relacionada com determinadas competências que devem ser desenvolvidas pelas pessoas. Como parte dos letramentos, é necessário o domínio de como navegar e saber utilizar os hiperlinks.

Santaella observou que usuários de hipermídia utilizam habilidades distintas daquele que lê um texto impresso, que são distintas daquelas empregadas quando recebem imagens, como no cinema ou na televisão. Isso significa que os processos de ensino e de aprendizagem devem incorporar cada vez mais o uso de instrumentos, interfaces e signos das tecnologias digitais, para que os alunos e os educadores possam manipular e aprender a ler, escrever e se expressar usando essas novas modalidades e meios de comunicação, procurando atingir níveis mais sofisticados de letramentos e participando da sociedade digital, uma das condições atuais para a inclusão social e a vivência democrática. A produção de narrativas educacionais pode ser bastante útil nesta empreitada.

Usos de narrativas digitais na Educação

As narrativas digitais têm sido utilizadas na Educação em dois contextos distintos: um, na formação inicial ou continuada de professores; e, outro, relacionado com o desenvolvimento de conteúdos curriculares de praticamente todas as áreas do conhecimento.

As narrativas digitais, especificamente as denominadas "digital storytelling", têm sido largamente utilizadas na educação. Por exemplo, Yuksel, Robin e McNeil discutem como educadores e estudantes ao redor do mundo estão usando as narrativas digitais para auxiliar o processo educacional.

Este estudo fornece um quadro geral sobre os usos educacionais das narrativas digitais em diversos países, e descreve as diferentes percepções de pessoas em múltiplas culturas sobre esta tecnologia. A

análise dos artigos sobre esta temática mostra que, em geral, o foco está na utilização das TDIC no contexto das narrativas; na capacidade dos aprendizes usarem as TDIC; no aumento e na intensificação da motivação dos alunos; no fato de os aprendizes passarem a ter voz e poder expressar suas ideias; ou mesmo para mostrar que a temática da narrativa é suficientemente versátil e pode ser explorada nas diferentes áreas do conhecimento e nos diferentes níveis de ensino.

A análise de alguns artigos na Língua Portuguesa, especificamente relacionados com os temas que estão sendo explorados em nossas atividades, corrobora para esta tese. Por exemplo, na formação de professores, Coutinho usou as narrativas digitais como parte das atividades desenvolvidas com um grupo de 22 professores, que participaram da disciplina Tecnologias da Imagem em Educação, como parte do Programa de Pós-Graduação em Informática Educativa da Universidade do Minho.

Este estudo é particularmente interessante, pelo fato de ter muita semelhança com o trabalho sobre uso das narrativas digitais que estamos desenvolvendo em nossa disciplina de pós-graduação. No trabalho descrito por Coutinho, os professores criaram narrativas digitais com o objetivo de colaborar para a melhoria do letramento visual, preparando-os para criar e utilizar imagens digitais no currículo.

Durante oito semanas, os professores:

a) estudaram questões teóricas sobre produção, transmissão e percepção de mensagens verbo-icônicas;

b) criaram um Fotolog individual, com fotos originais manipuladas, utilizando o software Photoshop;

c) produziram uma trilha visual, usando o software Movie Maker;

d) registraram episódios de podcast, com o uso do software Audacity para criar uma faixa de áudio, misturando voz e fundo sonoro.

A tarefa final envolveu a criação, em pequenos grupos, de uma história digital original sobre um tema escolhido do currículo do Ensino Básico, que foi apresentada e discutida em sala de aula. Para avaliar a importância da experiência de aprendizagem das narrativas digitais, os professores responderam a um questionário on-line, enviado via e-mail, o qual consistia de questões abertas e fechadas sobre dimensão pessoal; experiência prévia com narrativas digitais; potencialidades das narrativas digitais para ensinar e aprender; impacto das narrativas digitais na formação dos professores; e a contribuição das narrativas digitais para o desenvolvimento de competências para o século XXI.

Como balanço final da experiência, Coutinho concluiu que os professores foram capazes de desenvolver cinco excelentes histórias digitais publicadas na Web. Todos os 17 professores que responderam ao questionário consideraram a criação de narrativas digitais como positiva para o desenvolvimento profissional com relação ao uso das TDIC.

E todos concordaram que as narrativas digitais foram importantes para mobilizar as competências do século XXI. A autora afirma que formadores de professores nunca devem subestimar a capacidade que os docentes têm para renovar suas práticas de ensino, particularmente quando se refere à integração das tecnologias no currículo. No caso desta experiência, foi gratificante notar as palavras e expressões de satisfação pessoal desses professores, os quais tinham muito pouca competência digital no início.

Resultado semelhante foi encontrado por Bottentuit Junior, Lisboa e Coutinho, que trabalharam com a formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, na cidade de São Luís. As atividades foram desenvolvidas como parte da disciplina História e Política das Tecnologias Aplicadas à Educação (HPTAE), que consta da grade curricular do sexto período do curso de licenciatura.

Oito alunos participaram da disciplina e trabalharam em dupla. Foram produzidas quatro narrativas digitais, usando o PowerPoint. Os temas versaram sobre conteúdos de diferentes áreas do conhecimento (Matemática, História e Literatura Brasileira) e para diferentes níveis do ensino, entre os quais o ensino infantil. Além da produção das narrativas, os alunos responderam a um questionário semelhante ao que foi usado no estudo de Coutinho, e os resultados também foram bastante parecidos ao que foi encontrado naquele estudo.

Os autores concluíram que a produção de narrativas propiciou a inclusão, na disciplina, de uma atividade usando as tecnologias, e mostraram que, mesmo sem a infraestrutura computacional adequada, o fato de os alunos estarem em contato com o mundo digital permitiu que eles desenvolvessem a parte prática utilizando seus próprios computadores.

Carvalho, professora do Ensino Fundamental II de escolas públicas municipais, localizadas na periferia da cidade de São Paulo, tinha como objetivo dar maior significação aos conteúdos trabalhados por seus alunos, tanto do ensino regular (1º, 2º e 3º anos do Ciclo II) quanto das turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, lançou mão do software Movie Maker, em aulas de Língua Portuguesa, para a produção de narrativas digitais por seus alunos.

A autora concluiu que os recursos midiáticos contribuíram para a fixação de conteúdos didáticos, propiciando a realização de atividades motivadoras e mais eficientes para a aprendizagem, e possibilitando ações mais sensoriais e lúdicas por parte do aprendiz. O interessante é que, em nenhum destes trabalhos, é abordada a questão do processo de produção das narrativas, as diferentes versões geradas neste processo e como elas foram depuradas, no sentido de proporcionar o entendimento de como os conceitos foram continuadamente construídos.

Mesmo os artigos que se predispõem a analisar o conteúdo das narrativas digitais centram o foco da análise no aspecto da estética, do uso da tecnologia e não no processo de como as narrativas contribuem para a construção do conhecimento. Menezes tem usado este recurso em disciplinas on-line do curso de graduação em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, desde 2005.

No período 2005-2010, ela constituiu um corpus de 57 narrativas de graduandos. Para efeito da discussão do artigo, Menezes escolheu analisar 20 narrativas produzidas em 2005, quando os alunos ainda não dispunham de modelos prévios de referência, já que essas foram a primeiras narrativas elaboradas. A autora concluiu que, embora não tenha fornecido nenhuma instrução quanto à estrutura narrativa ou quanto ao conteúdo do texto, foi possível observar alguns padrões de forma e de conteúdo.

A maioria das narrativas inclui um fundo colorido, fontes em formatos, tamanhos e cores diversas, imagens, e hiperlinks para arquivos sonoros. A análise mostra que “as narrativas visuais não são meras ilustrações do texto escrito e que a associação texto e imagem revela importantes aspectos da cognição humana.

Outro estudo que explora as possibilidades educacionais da produção de narrativas digitais foi desenvolvido por Jesus, no contexto da aprendizagem inicial de Inglês, em especial das competências de produção escrita e de compreensão de enunciados, como parte da disciplina de Língua Estrangeira, no 2º Ciclo de Escolaridade do sistema escolar português. Considerando que se trata de uma dissertação de Mestrado e de um trabalho de “natureza exploratória”, a autora faz uma análise detalhada sobre as narrativas produzidas por seus alunos.

São analisadas as diferentes dimensões envolvidas, como: aprendizagem percebida no domínio da Língua Estrangeira; desenvolvimento percebido de competências de trabalho individual e em

grupo; aprendizagem de competências técnicas e comunicativas, utilizando-se meios tecnológicos digitais; motivação experimentada pelos sujeitos; implicações percebidas acerca da experiência de construção de narrativas digitais no processo de ensino-aprendizagem; mensagem verbal; aspectos gerais da realização; aspectos técnicos da realização (voz, música / sons); elementos visuais; e ficha técnica.

Com relação à dimensão "aprendizagem da Língua Estrangeira", foram analisadas quatro categorias:

(a) Capacidade de produção escrita em Língua Estrangeira;
(b) Capacidade de compreensão de enunciados em Língua Estrangeira;
(c) Capacidade de produção oral em Língua Estrangeira;
(d) Desenvolvimento global e estratégias de comunicação em Língua Estrangeira.

Em geral, todos os alunos concordam que a produção de narrativas digitais foi positiva no desenvolvimento das capacidades, nestas quatro vertentes da aprendizagem. Especificamente com relação ao desenvolvimento de competências, no domínio da produção escrita e de compreensão de enunciados, a autora concluiu que:

1. Em todos os itens de análise, os resultados são majoritariamente positivos.
2. A capacidade de apresentação de ideias próprias e a capacidade de organização de ideias, na construção de uma narrativa, são competências que apresentam quase total incidência positiva.
3. Seguidamente, a competência de produção escrita é a que apresenta maior incidência positiva.
4. Os recursos semióticos utilizados (imagens, música e sons) são percepcionados, por 77% dos intervenientes, como facilitadores na construção de mensagens.
5. A percepção sobre a melhoria global e sobre o desenvolvimento de estratégias de comunicação, no domínio da Língua Estrangeira, é positiva para 73% dos intervenientes.
6. A competência de compreensão de enunciados é a que apresenta menor incidência positiva.
7. A capacidade de retenção da história é positiva para 73% dos intervenientes, sendo este o indicador com maior incidência positiva no âmbito da compreensão de enunciados.
8. A capacidade de interpretação de textos multimodais é a que apresenta menor incidência positiva de todas as competências analisadas.
9. A utilização de recursos semióticos não linguísticos como mediadores da aprendizagem revela-se mais positiva na construção do que na compreensão de mensagens.
10. A capacidade de interpretação de textos multimodais e a capacidade de compreender mensagens, por meio da mediação dos recursos semióticos visuais e auditivos, são as competências que apresentam mais dúvidas de percepção aos intervenientes.

Como síntese do trabalho, a autora concluiu que a grande maioria dos sujeitos desenvolveu a capacidade de escrever, aumentou o vocabulário e aprendeu a construir frases. No entanto, a questão de como esta aprendizagem ocorre é algo que não aparece na análise, embora a autora entenda que este tema deve ser aprofundado em trabalhos futuros.

A análise destes trabalhos permite entender que a produção de narrativas digitais tem todas as características para auxiliar na compreensão dos processos que os aprendizes usam para a construção de conhecimento, e funcionar como uma "janela na mente" do aprendiz, explicitando os conceitos e as estratégias que eles usam para esta produção. Além disso, todos os passos e as diferentes versões desta produção podem ser armazenados e

utilizados para reflexões, tanto por parte do professor quanto do aprendiz.

No entanto, estas facilidades não são exploradas ou não foram tratadas nos estudos analisados. Em nosso trabalho, relativo ao uso das narrativas digitais com alunos de uma disciplina de pós-graduação, estamos focando a interação com os alunos especificamente sobre esses processos de produção das narrativas.

2. ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen.

[2,3]Pós-doutor em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, atualmente Almeida é docente na Universidade Presbiteriana Mackenzie e na Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo. Com longa trajetória nos estudos do direito e da filosofia, alguns artigos publicados por ele são: "Republicanismo e questão racial"; "Crise, racismo e neoliberalismo"; "Estado e direito: a construção da raça".

Embora o foco de sua obra mais recente, *Racismo estrutural*, não seja a análise de discurso, recomendamos a sua leitura por abordar questões relativas aos sujeitos, à história e ao contexto social da linguagem – elementos que não podem ser negligenciados em uma análise discursiva sobre a realidade brasileira. Com o objetivo principal de apresentar uma teoria social contemporânea crítica e profunda, mantendo uma abordagem didática, *Racismo estrutural* desafia o leitor a pensar sobre questões de discurso dentro de redes de práticas racistas. Para isso, o autor nos apresenta, ao longo do livro, um panorama dos campos da filosofia, da ciência política, da teoria do direito e da teoria econômica em diálogo com o conceito de raça.

Racismo estrutural é um *pocketbook* de 264 páginas que compõe a série Feminismos Plurais, lançada pela Editora Pólen, em 2019, com o selo Sueli Carneiro. O livro traz, na última capa, os pesquisadores Marcelo Paixão (Universidade de Austin, Texas, Estados Unidos) e Luiz Felipe de Alencastro (Universidade Paris Sorbonne e Fundação Getúlio Vargas) para endossar a relevância da obra.

A obra está dividida em cinco capítulos: "Raça e racismo"; "Racismo e ideologia"; "Racismo e política"; "Racismo e direito"; "Racismo e economia". De modo geral, eles exploram a seguinte questão central: "o racismo é sempre estrutural, ou seja, [...] ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. [...] é a manifestação normal de uma sociedade, e não é um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade" (ALMEIDA, 2019, p.20).

No primeiro capítulo, "Raça e racismo", Almeida (2019) explica que o conceito de raça, enquanto noção relacional e histórica, remonta ao século XVI, tendo sofrido atualizações desde então. Porém, é no século XVIII, com o projeto iluminista, que ocorre a laicização de uma variedade de racismo antes justificada em crenças teológicas. No projeto iluminista, o *homem* passa a ser objeto filosófico-antropológico visto a partir da dicotomia *civilizado* versus *selvagem*. No século seguinte, esse mesmo *homem* se torna objeto de investigação e de discursos pseudocientíficos que associariam, de modo determinista, características biológicas, condições climáticas e/ou ambientais a diferenças morais, psicológicas e intelectuais. Essas teorias raciais de base biológica serviriam, então, de sustentação ideológica para a manutenção da exploração de traço colonial mesmo após a abolição da escravidão. Isso pode ser visto, por exemplo, na primeira grande crise do capitalismo em 1873, cujos

[2]*https://bit.ly/3RscQFJ*
[3]*https://www.scielo.br/j/bak/a/8R37NgQt56Sf5P58KRfMFzq/?format=pdf&lang=pt*

desdobramentos se dão no imperialismo e no neocolonialismo em território africano.

Após essa breve contextualização histórica, Almeida descreve as semelhanças e especificidades entre os termos preconceito, discriminação e racismo, reforçando como, ao longo da história, a discriminação se desdobrou em "estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social - o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material - é afetado" (ALMEIDA, 2019, p.33). Posteriormente, o autor apresenta três abordagens do racismo: individualista, institucional e estrutural. O objetivo é enfatizar a importância de se compreender o racismo para além da questão de desvio, desarranjo ou anormalidade comportamental de um único indivíduo ou grupo, mas sim como um conjunto de práticas inconscientes, conscientes e até mesmo institucionalizadas, que se articulam sofisticadamente de modo a normalizar "relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares" (ALMEIDA, 2019, p.52).

O segundo capítulo, "Racismo e ideologia", leitura obrigatória para analistas do discurso, concentra-se em explicar questões como (i) a naturalização do racismo, (ii) a relação entre racismo, ideologia e estrutura social, (iii) os papéis desempenhados pela ciência e pela cultura na manutenção do racismo, (iv) o lugar do branco no processo de racialização e, por fim, (v) as relações entre racismo e meritocracia.

Conforme Almeida (2019), a perpetuação do racismo é possível na medida em que (i) produz sistema de explicação específico para as desigualdades e (ii) constitui subjetividades insensíveis diante da discriminação e da violência racial. Nessa operação ideológica, ciência e cultura ocupam papéis importantes. A primeira, produzindo discursos de autoridade, elevados à categoria de verdade, que se sofisticam ao longo do desenvolvimento do capitalismo e dos avanços tecnológicos de modo, por exemplo, a substituir o racismo científico pelo "relativismo cultural" e pelo "multiculturalismo" que passam a evocar; a segunda, a partir de um modelo de humanidade controlável, no qual a prática de aniquilamento cultural é trocada pelo poder de determinação de valor e significado. A Teoria Social apresentada por Almeida nos permite perceber que a possibilidade de estabelecer valor e significado é sempre realizada numa operação relacional que simultaneamente constrói brancos e negros de modos distintos na esfera social, sobretudo no que concerne à questão do direito e dos regimes de exploração da força de trabalho. Por esse motivo, é imperioso questionar a meritocracia enquanto perspectiva que alega igualdade de oportunidades entre todos os sujeitos sociais em uma sociedade fraturada pelo capitalismo.

No terceiro capítulo, "Racismo e política", o autor (i) define o conceito de Estado e sua relação com o capitalismo, (ii) elucidando a articulação de uma narrativa nacionalista nesse contexto. Além disso, aborda neste capítulo questões como (iii) representatividade, (iv) biopolítica e (v) necropolítica.

Em continuidade ao capítulo anterior, que se encerra tratando da meritocracia, Almeida inicia o capítulo estabelecendo as bases de sua Teoria Social que inevitavelmente passa pela discussão sobre uma teoria do Estado burguês. Aqui, Almeida aprofunda sua crítica a uma perspectiva liberal que, fundada na noção de indivíduo livre (especialmente para estabelecer contratos) na ordem do capitalismo, restringe-se a uma compreensão individualista de racismo que enxerga todo o conjunto articulado de práticas de discriminação racial apenas sob as lentes de um desvio ético pessoal frente à igualdade (formal) estabelecida em lei. Sobre as relações entre racismo, Estado e capitalismo, Almeida se ampara na concepção proposta por Mascaro (2013,

p.19), que afirma que "a reprodução do capitalismo se estrutura por meio de formas sociais necessárias e específicas, que constituem o núcleo de sua própria sociabilidade", sendo o racismo uma dessas formas.

Para Almeida (2019), não é possível compreender o racismo sem pensar seu funcionamento a partir das estruturas estatais, pois é por meio do Estado que se opera com a classificação e divisão de pessoas. A ideologia nacionalista, por sua vez, apresenta-se como funcional à tentativa de reconstruir uma identidade comum numa tentativa de apagar os conflitos entre os diferentes grupos/classes e as contradições do sistema capitalista, o qual, ao longo do tempo, sofistica suas estratégias e técnicas de reprodução. Como exemplo disso, o autor aponta os limites da representatividade em instituições majoritariamente compostas por pessoas brancas; o exercício disciplinar e regulamentador da vida ou de sua suspensão; e a reprodução de um sistema burocrático mortífero, que se diz exceção, mas que estabelece como política o aniquilamento da população negra brasileira.

O quarto capítulo, "Racismo e direito", está subdividido em seis seções, que tratam (i) do direito e da justiça, (ii) do direito como norma, (iii) do direito como poder, (iv) do direito como relação social, (v) da raça e da legalidade, (vi) do direito e antirracismo.

Ao longo do conjunto dessas seções, o autor explica como diferentes concepções sobre a noção de direito estão não somente relacionadas a momentos históricos distintos, como também a projetos de justiça social variados. Parte dessa discussão tece críticas a paradigmas individualistas, que ignoram os efeitos das instituições estatais na constituição do racismo, ou colocam sob suspeição concepções amparadas em uma dimensão meramente ética, ou seja, que ainda se mantêm focadas no indivíduo ao ignorarem o funcionamento estrutural complexo do racismo em diferentes dimensões (ideológica, cultural, política, econômica, institucional, material). Em contraposição a essas posturas, o autor propõe pensar o direito a partir das dinâmicas de poder e das relações sociais constituídas no interior do capitalismo. Sobre isso, é preciso destacar a maestria com que o autor recupera na Teoria Social as conexões entre o direito, o surgimento das sociedades capitalistas e a constituição do "racismo como uma relação estruturada pela legalidade" (ALMEIDA, 2019, p.136) que reproduz a condição colonial no mundo contemporâneo. Esta seção, em especial, traz contribuições teóricas fundamentais para o analista do discurso e sua reflexão teórico-político-ética necessária ao fazer científico.

O quinto capítulo, porém, não menos importante, dedica-se a tratar da relação "Racismo e economia", questão fundamental para se compreender a perspectiva estrutural construída na Teoria Social apresentada por Almeida. O empenho do autor em destrinchar a problemática pode ser notado nas 14 subseções que desenvolvem o assunto. Essas seções retomam todo o desenvolvimento de ideias preliminares apresentadas no primeiro capítulo e também ao longo de todo o livro, que já apontavam para a questão central da obra: *Como o racismo, enquanto traço contínuo da exploração colonial, projeta-se no Brasil contemporâneo estruturando o (e sendo estruturado pelo) conjunto de instituições e relações no quadro do capitalismo periférico para a reprodução desse último sistema?*

Em suma, o livro de Almeida supera quaisquer limitações que o formato de *pocketbook* possa impor à compreensão da discussão proposta. Quanto à sua contribuição para os estudos de análise do discurso, recomendamos a leitura e compreensão do livro como um todo. A abordagem de Almeida sobre o racismo estrutural se revela potente para estudos discursivos que considerem a perspectiva epistemológica dos sujeitos diretamente

afetados por esse fenômeno social, que tem a linguagem como uma de suas ferramentas de sustentação.

3. ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. São Paulo: Summus, 2020.

"Uma pessoa sem propósito de vida é como um navio sem leme". (Thomas Carlyle)

A busca de sentido e de propósito para a vida é uma preocupação presente na história da humanidade há muitos séculos. Sempre foi objeto de inúmeras reflexões na filosofia, na ciência e na religião, que construíram inúmeras teorias sobre o sentido da existência humana. Cada um de nós, em algum momento da vida, se defronta com essas questões e também busca respostas e ações que deem sentido ao nosso viver[4].

A epígrafe que abre esta Introdução, escrita no século XIX pelo ensaísta e historiador escocês Thomas Carlyle, inspirou cientistas sociais, filósofos e psicólogos no século XX, daí sua importância. Moran também utiliza as embarcações como metáfora para exemplificar o conceito de projeto de vida.

Segundo a autora, o sujeito seria a luz que guia o barco em seu percurso em águas abertas. Condições externas, como o vento, a chuva, as ondas e as marés, podem tirar o barco de seu curso ou forjar um novo percurso, mas uma luz forte projeta seu caminho para a frente. Assim, uma pessoa com projeto de vida tem uma força que lhe dá impulso e direção, mas sua trajetória existencial não é linear.

Ao olhar para a trajetória de uma vida com projeto, o caminho é curvo e sinuoso, mostrando mudanças e reorientações de rota, mas há um claro e coerente desenho de percurso. Machado também traz uma discussão interessante a esse respeito quando diz que, mesmo se tratando de projetos de vida, característicos do modo de ser do ser humano, não nascemos determinados para percorrer uma única trajetória de projetos, ou vocacionados para um único tipo de atividade.

Movemo-nos permanentemente em um terreno pleno de potencialidades, pleno de apelos que vêm de fora e que devem ser articulados com chamamentos interiores, do fundo do nosso ser. As alternativas, em cada bifurcação da vida, não são aleatórias nem determinadas: escolhemos tão livremente quanto nossa circunstância nos permite e quanto a vocação ditada pelo "fundo insubornável" da pessoa única que somos [...]. E construímos uma trajetória de projetos absolutamente original, que nos identifica como pessoa.

Lendo os parágrafos anteriores, adotamos também outra metáfora, a de que os projetos de vida são como uma bússola que orienta os indivíduos durante seu desenvolvimento integral na busca de um sentido de vida.

A relevância do tema e a inspiração para a escrita desta obra ficam evidentes com essas imagens apresentadas. Como pedagogos e psicólogos que atuam há décadas na educação, tanto no desenvolvimento profissional de docentes e gestores quanto nos processos de construção de valores de ética e cidadania das novas gerações, nós, autores deste livro, vislumbramos ser este o momento para trazer aos educadores os conceitos que sustentam esse construto chamado atualmente de projeto de vida.

Mas não apenas isso, pois, depois de pelo menos uma década desenvolvendo pesquisas e projetos de intervenção em escolas públicas e privadas, temos uma quantidade enorme de dados e experiências para compartilhar, apontando caminhos frutíferos para aqueles interessados em formar professores para esse tipo de

[4] *https://www.gruposummus.com.br/wp-content/uploads/2020/06/12001.pdf*

trabalho e para ajudar crianças, jovens e adultos na construção de uma vida digna a partir de projetos de vida significativos para si e para a sociedade, pautados em princípios de ética e de cidadania.

Em 2008, dois dos autores deste livro (Ulisses e Valéria) viajaram para a Califórnia (Estados Unidos) com apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e passaram seis meses como professores visitantes na Universidade de Stanford. Lá, desenvolveram pesquisas no Stanford Center on Adolescence com os professores William Damon e Anne Colby sobre o que se denomina em inglês purpose.

Desde então, desenvolvendo várias pesquisas em todo o Brasil sobre os projetos de vida dos jovens brasileiros, com financiamento de agências de fomento como a Fapesp e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), orientaram mais de uma dezena de teses de doutorado e dissertações de mestrado na Universidade de São Paulo sobre essa temática. Em 2016, retornaram a Stanford por mais seis meses para aprofundar os estudos sobre os projetos de vida dos jovens com o professor Damon, considerado hoje o autor mais relevante no mundo sobre essa temática.

É dessas experiências marcantes, acompanhadas de perto pela professora Viviane Pinheiro, da Universidade de São Paulo, que surgiu o material teórico e prático que dá as cores e trilhas deste livro. São experiências calcadas nos principais autores internacionais, mas amarradas em pesquisas e observações da realidade dos jovens brasileiros e das escolas de nosso país.

Uma consequência inicial desses estudos foi a tradução do termo purpose para "projetos de vida", o que foi devidamente justificado por Ulisses Araújo no prefácio do livro de William Damon publicado no Brasil em 2009. Nessa obra, intitulada O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes", Damon descreve os resultados de suas pesquisas nos Estados Unidos e propõe a formulação de políticas públicas e trabalho social com os próprios jovens, seus pais e os professores para enfrentar essa problemática contemporânea.

Ao longo do livro, ele apresenta quatro categorias de jovens encontradas em suas pesquisas: desengajados ou sem projetos vitais, sonhadores, superficiais e com projetos vitais nobres ou antissociais. Além disso, discute o papel que a família, a escola, os mentores e outros membros de instituições sociais podem ter na construção e no apoio aos projetos vitais nobres dos jovens.

A discussão feita por Damon ajuda a compreender os valores da juventude contemporânea na perspectiva do que vem sendo chamado de psicologia positiva, que estuda as fortalezas e virtudes humanas e não apenas as debilidades e patologias. Ou seja, o foco estava na compreensão propositiva de como se pode promover a construção de projetos de vida éticos por parte dos jovens, ajudando-os a desenvolver um sentido de bem-estar duradouro por toda a vida, articulado com o encorajamento para que realizem suas mais altas aspirações pessoais e profissionais.

Mas qual é o significado de projeto de vida? Araújo explica que purpose pode ser traduzido para o português como "Propósito: a) desígnio, intento, intenção. b) sentido, objetivo, finalidade". Dessa tradução, a definição mais próxima do que se pode entender em português para o trabalho educativo com base na psicologia é "sentido, objetivo, finalidade".

Por isso, Araújo entende que o significado mais próximo do que foi descrito por Damon e outros autores para purpose seja "projeto". Para tanto, apoia-se na discussão feita por Nilson Machado, baseado nos ensaios do autor espanhol Ortega y Gasset, para quem [...] nossa vida é algo que é lançado no âmbito da existência, é um projétil, só que este projétil é que tem, por sua vez, que escolher o alvo [...]; o fator mais importante da condição

humana é o projeto de vida que inspira e dirige todos os nossos atos.

Machado assume que a ideia de projeto parece caracterizar a vida humana, uma vez que a consciência pressupõe uma ação projetada, que estar vivo é pretender algo, é estar-se permanentemente lançando em busca de alguma meta prefigurada em uma configuração moral. Independentemente das variações linguísticas e culturais, assume-se que o significado de purpose adotado por Damon e o de projeto se aproximam, constituindo uma das condições para se dar um sentido ético à vida das pessoas e à sociedade.

Projetos, objetivos, finalidades organizam pensamentos e ações e estão relacionados com os sistemas de valores dos indivíduos. Se, de forma intencional e dialética, os projetos e finalidades de vida das pessoas atendem a um duplo objetivo, buscar simultaneamente a felicidade individual e coletiva, pode-se dizer que se baseiam em princípios de ética.

Isso nos conduz a uma segunda aproximação ao conceito de projeto de vida. Não se trata de algo simples e comum, como o de divertir-se por uma noite, passar numa prova ou comprar um par de sapatos. O projeto vital pressupõe um desejo de fazer diferença no mundo, de realizar algo de sua autoria que possa contribuir com os outros, com a sociedade.

Assim, é a razão por trás das metas e dos motivos imediatos que comanda a maior parte do comportamento diário. Se tal projeto tiver características de alcance social, que beneficiem o próprio sujeito e aqueles à sua volta, pode ser considerado nobre. Ao contrário, se for estabelecido visando a metas destrutivas, contra o interesse de alguns ou da sociedade, pode ser considerado antissocial.

Essa é a ponte para amarrarmos os projetos de vida à visão atual de cidadania. Trabalhar na formação do cidadão e da cidadã contemporâneos pressupõe considerar intencionalmente, e atuar em diferentes dimensões constituintes do ser humano, visando construir valores, habilidades, atitudes e conhecimentos de forma articulada.

Todo esse processo formativo precisa culminar em um modelo educativo que apoie crianças e jovens na construção de projetos de vida éticos, que visem transformar o mundo, e de habilidades necessárias para a vida no século XXI. Com base nessa possibilidade de construção, podemos afirmar que o projeto de vida não depende de nenhuma disposição de caráter preexistente.

Ou seja, as pequenas conquistas presentes na rotina podem se transformar em motivo de orgulho e satisfação, ao mesmo tempo que as obrigações ganham significados mais profundos e até mesmo valiosos se estiverem relacionadas com os meios de transformação daquilo que, no mundo, traz in- cômodo aos sujeitos. Entendemos que construir um projeto de vida requer que os jovens estudantes conheçam a si mesmos e ao universo que os rodeia para que consigam identificar as necessidades, os problemas e os conflitos presentes em seu contexto.

Ao mesmo tempo, quando esses jovens analisam as possibilidades de atuação na realidade, ganham condições de formular metas de longo prazo que possam fazer diferença. Assim, acreditamos que, para construir um projeto de vida, é preciso entender como capacidades, crenças, valores e aspirações pessoais podem servir de base para gerar uma contribuição para a sociedade e para o mundo.

O projeto de vida apresenta-se, dessa maneira, como um pano de fundo, guiando objetivos e metas para um futuro mais imediato, o que justifica as ações, preocupações e escolhas do indivíduo. O par intenção-ação passa a ser constitutivo da ideia de projeto de vida e o engajamento em determinada área ou campo de atuação é fundamental para traduzir suas intenções e valores em ações.

É nessa perspectiva, também, que a Base Nacional Comum Curricular assume que a construção de projetos de vida envolve reflexões/definições não só em termos de

vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc.

Considerar esse amplo conjunto de aspectos possibilita fomentar nos estudantes, escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas. Ou seja, temos na própria política pública de formação dos jovens no Brasil essa visão complexa sobre a importância dos projetos de vida, e mostrar a razão desse destaque e seu papel nas práticas educativas é uma das metas deste livro.

Para dar conta das demandas e necessidades de gestores e educadores preocupados com esse tema, consideramos fundamental, em primeiro lugar, trazer uma discussão mais aprofundada sobre as bases psicológicas que sustentam o construto do projeto de vida, contando um pouco de sua história e explicando como o assunto se tornou relevante na educação atual.

Em seguida, continuando na dimensão psicológica, analisamos a conexão entre a constituição identitária das pessoas e seus projetos de vida. O foco do capítulo é mostrar que, no processo de formação da identidade, cada sujeito atribui significados a diferentes componentes da vida, como é o caso dos valores e crenças, que também se vinculam aos projetos vitais. Tais componentes psicológicos configuram-se como centrais na imagem que as pessoas constroem sobre si mesmas.

No quarto capítulo trazemos resultados e discussões sobre os projetos de vida de jovens brasileiros, a partir de várias pesquisas realizadas em todo o Brasil. Entre as conclusões desses trabalhos, apontamos que a cultura escolar tradicional, centrada nos aspectos disciplinares e meramente cognitivos, não vem atendendo às demandas atuais da sociedade. Assim, faz-se necessário repensar o processo de formação humana nas escolas, a fim de reinventar a forma como se concebe a educação.

Entrando no campo das práticas educacionais, abordamos aquele que consideramos um dos nós górdios da educação brasileira e das propostas de implementação da BNCC: o quadro alarmante de uma formação de professores em nível inicial não condizente com as necessidades da escola contemporânea. Como alternativa, destacamos a importância de se formar o bom professor, partindo dos princípios de excelência, ética e engajamento.

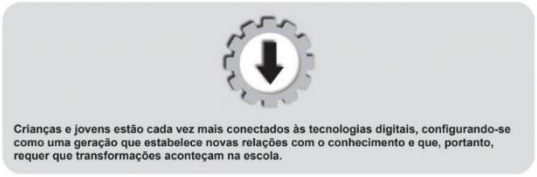
Em seguida, apresentamos exemplos de projetos que apontam caminhos para a formação de professores com esses objetivos, detalhando os resultados obtidos nas experiências desenvolvidas. Finalmente, no último capítulo, trazemos exemplos de projetos de intervenção educativa, nacionais e internacionais, que podem auxiliar os educadores a trabalhar com os jovens a construção de seus projetos de vida.

Esperamos que a leitura lhe abra novas perspectivas de desenvolvimento profissional, e que impacte positivamente a juventude brasileira na busca de um sentido de vida justo, democrático e feliz.

4. BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

Estruturalmente, a escola atual não difere daquela do início do século passado. No entanto, os estudantes de hoje não aprendem da mesma forma que os do século anterior[5].

[5] *https://books.google.com.br/books?id=H5hBCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false*



Essas constatações não são novidade na educação, e muitos estudos têm se dedicado a discutir esses temas. A integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver à autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações.

O projeto político-pedagógico da escola que queira abarcar essas questões precisa ponderar como fazer essa integração das tecnologias digitais para que os alunos possam aprender significativamente em um novo ambiente, que agora contempla o presencial e o digital.

O uso de tecnologias digitais no contexto escolar propicia diferentes possibilidades para trabalhos educacionais mais significativos para os seus participantes. Entretanto, não devemos esquecer do planejamento de propostas didáticas que busquem o “aprender a aprender", o "aprender a fazer", o “aprender a ser" e o “aprender a conviver", pilares de uma proposta de Delors e colaboradores, ou seja, da década de 1990, mas que ainda precisamos caminhar e refletir com a educação brasileira para que esses pilares sejam contemplados no nosso contexto escolar.

Essa autonomia é construída gradativamente, e as tecnologias digitais que estão ao nosso redor nos dias atuais enfatizam uma mudança de mentalidade. Para Lankshear, as práticas sociais contemporâneas formais e informais do nosso dia a dia têm uma natureza mais participativa, colaborativa e distribuída.

Segundo o autor, essas práticas sociais devem ser entendidas como um novo ethos ou uma nova mentalidade dos nossos alunos, que deve se diferenciar dos “tradicionalismos” da década de 1970, nos quais o mundo era centrado, hierárquico e se baseava na reprodução do modelo industrial da época, à pessoa era entendida como uma unidade de produção, as especialidades e autoridades estavam localizadas nos indivíduos e nas instituições, e as relações sociais eram estáveis.

Entretanto, no contexto virtual, no qual a geração dos nossos alunos se encontra, o mundo funciona a partir de princípios e lógicas não materiais, é descentrado e plano, o foco está na participação contínua dos indivíduos, no coletivo como unidade de produção, as competências são distribuídas e coletivas, e as relações sociais se dão nas mídias digitais, cada vez mais emergentes e visíveis.

Com essa alteração de paradigma, já observada nas práticas sociais de jovens em nosso país, é possível perceber o quanto à sociedade mudou. Porém, na escola, podemos observar que o modo de ensinar no contexto brasileiro ainda se baseia no primeiro tipo de mentalidade exposto por Lankshear, no qual o professor é a unidade de produção e competência, bem como de especialidades e autoridades, que estão localizadas no seu conhecimento e na instituição escolar.

As tecnologias digitais começam a fazer parte da rotina escolar, encorajando muitos educadores para a mudança de mentalidade. Lévy propõe uma reflexão sobre o papel de tais tecnologias e suas aplicações nessa mudança. O autor diz que as tecnologias digitais proporcionam acesso rápido a uma grande quantidade de informação, modificando as formas de pensar e de construir conhecimentos, e que, por isso, seu papel deve ser pensado em relação às modificações que causam nas formas de pensar, bem como nas alterações comportamentais de quem as utiliza ou está cercado por elas.

Pela facilidade de acesso à informação, novas formas de aprendizagem surgem, com conhecimentos sendo construídos coletivamente e compartilhados com todos a partir de um clique no mouse. Dessa forma, sendo construído há muitas mãos é

possível perceber que não há um conhecimento pronto e acabado, mas reorganizações conceituais que consideram diferentes cenários.

Antes de ser possível construir conhecimento de modo colaborativo com a utilização das tecnologias digitais, a informação era dada unidirecionalmente para quem a buscava, por exemplo, as informações veiculadas por rádio ou televisão. A criação da internet, a web 1.0, modificou essas características, possibilitando uma comunicação bidirecional e a busca não linear pelas informações.

Depois, com à denominada web 2.0, tornou-se possível a colaboração entre as pessoas que buscavam informações em sites, 05 quais foram aprimorados em suas interfaces visando garantir uma experiência de obtenção dessas informações de forma bidirecional por interações sincronas e assincronas, à web 3.0 (semântica) e a web 4.0 (imersiva) estão sendo construídas com as tecnologias de cloud computing, ou seja, aquelas que permitem que todo o seu armazenamento aconteça na nuvem, sem a necessidade de utilizar equipamentos caros para armazenamento de informações, o que amplia o acesso das pessoas aos ambientes digitais.

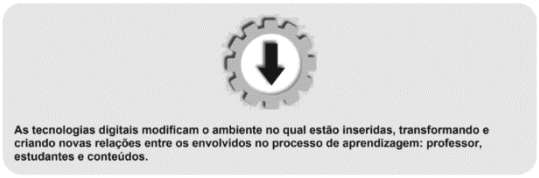
Refletindo sobre tais mudanças de mentalidade e a forma de transmitir conhecimento por meio das tecnologias digitais, cabe uma análise sobre as pessoas envolvidas nesse processo. Adultos, jovens e crianças estão recebendo, transmitindo e produzindo informações em uma rede que é atualizada diariamente.

Qual a afinidade dessas gerações com as tecnologias digitais? Segundo Marc Prensky, temos gerações diferentes envolvidas nesse processo: a dos nativos e a dos imigrantes digitais. Os primeiros são aqueles que já nasceram inseridos em uma cultura digital e cujas relações com essas tecnologias foram aprendidas intuitivamente e marcam sua forma de relacionamento com os conhecimentos.

A maioria dos professores, imigrantes digitais que se inseriram no mundo da tecnologia, têm uma forma de ensinar que nem sempre está em sintonia com o modo como os nativos aprendem melhor, ou, pelo menos, que lhes desperta maior interesse. Aprender passo a passo, em coletivo e concomitantemente, tendo o professor como transmissor de conhecimentos, com sua explicação partindo da teoria para a prática, são algumas das formas pelas quais os imigrantes digitais aprenderam.

Tais modelos podem não ser adequados para todos os estudantes que preferem aprender em paralelo, em seu próprio ritmo, solicitando ajuda individual quando necessário e, muitas vezes, tendo interesse em saber, por meio da prática, a teoria que está por trás dela. Aulas que privilegiam apenas exposições orais tendem a ser cada vez mais curtas, porque mantém os estudantes atentos e concentrados por pouco tempo.

Nesse sentido, as tecnologias digitais oferecem diferentes possibilidades de aprendizagem e, se bem utilizadas pela escola, constituem-se como oportunidade para que os alunos possam aprender mais e melhor.



As tecnologias digitais modificam o ambiente no qual estão inseridas, transformando e criando novas relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem: professor, estudantes e conteúdos.

Coll, Mauri e Onrubia chamam essas três partes de triângulo interativo. Considerando um ambiente com tecnologias digitais em que um conhecimento esteja sendo construído, há três tipos de relações:

→ **A relação professor-tecnologia:** com um objetivo de aprendizagem já fixado, o professor busca utilizar uma ferramenta tecnológica específica para potencializar à construção do conhecimento pelo aluno. Há preferência por ferramentas que tornem possível observar, explorar ou desenvolver algum aspecto, ações que não

seriam viáveis sem seu uso, justificando, assim, a escolha do instrumento em questão.

Como veremos no decorrer do livro, algumas ferramentas possibilitam ao professor coletar dados de cada um dos seus alunos para personalizar o ensino e a aprendizagem;

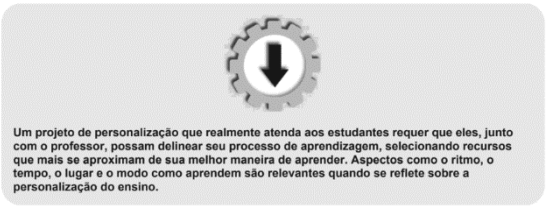
→ **A relação aluno(s)-tecnologia:** pode ser à relação de um aluno em um trabalho individualizado ou diversos estudantes (grupo) com a tecnologia digital. É caracterizada por interações constantes com as ferramentas a partir da primeira interação, que pode ser originada do próprio instrumento (p. ex., um comando inicial para que o aluno comece uma atividade de programação) ou pelo aluno (por exemplo, a construção de um gráfico em um software de matemática).

Nessas interações, a princípio, tende a ocorrer o processo de ação-reflexão-ação, em que primeiro o estudante faz uma ação com o uso da ferramenta, reflete sobre as consequências e age novamente. Nesses casos, não costuma haver uma reflexão prévia bem construída sobre as consequências que serão geradas a partir da ação, pois as ferramentas possibilitam um trabalho a partir da intuição dos estudantes, sobretudo no primeiro contato com o instrumento, sendo necessário, portanto, mexer (tomar ações) para entender seu funcionamento na prática.

Posteriormente, há uma tendência ao processo de reflexão-ação-reflexão, em que o estudante primeiro refletirá sobre a ação desejada, buscando prever suas consequências, para depois agir de fato.

→ **A relação professor-aluno(s)-tecnologia:** é uma mescla das duas relações anteriores, com o professor tendendo à ser tornar um mediador na relação do(s) estudante(s) com a ferramenta na busca de informação e construção de conhecimentos.

Estudantes da mesma idade não têm as mesmas necessidades, possuem relações diferentes com professores e/ou tecnologias digitais e nem sempre aprendem do mesmo jeito e ao mesmo tempo. Nem sempre é necessário que toda a turma caminhe no mesmo ritmo. Avançamos gradativamente para outro desafio da educação: a personalização do ensino.



Um projeto de personalização que realmente atenda aos estudantes requer que eles, junto com o professor, possam delinear seu processo de aprendizagem, selecionando recursos que mais se aproximam de sua melhor maneira de aprender. Aspectos como o ritmo, o tempo, o lugar e o modo como aprendem são relevantes quando se reflete sobre a personalização do ensino.

As modificações possibilitadas pelas tecnologias digitais requerem novas metodologias de ensino, as quais necessitam de novos suportes pedagógicos, transformando o papel do professor e dos estudantes e ressignificando o conceito de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o ensino online permite tal personalização, uma vez que pode ajudar a preencher lacunas no processo de aprendizagem.

O ensino híbrido como possibilidade

À importância do uso das tecnologias digitais na escola, possibilitando a personalização do ensino, é um desafio para muitos educadores. O ensino híbrido, da maneira que vem sendo utilizado em escolas de educação básica nos Estados Unidos, na América Latina e na Europa, difere das definições de *blended learning*[6] voltadas para o ensino superior e entendidas como aquele modelo em que o método tradicional presencial, se mistura com o ensino a distância e, em alguns casos, determinadas disciplinas são ministradas na forma presencial, enquanto, outras, apenas on-line.

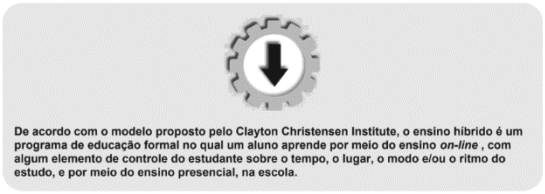
Esse seria o uso original do termo, que evoluiu para abarcar um conjunto muito mais rico de estratégias ou dimensões de aprendizagem, entre elas, a forma proposta

[6] *Blended Learning, também conhecida como aprendizagem híbrida, é uma modalidade de ensino baseada na junção do ensino presencial com o ensino a distância. Esse método de ensino geralmente envolve disponibilizar conteúdos em uma plataforma EAD para, posteriormente, discuti-los de forma presencial na sala de aula.*

neste livro. A expressão ensino híbrido está enraizada em uma ideia de educação hibrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços.

É possível, portanto, encontrar diferentes definições para ensino híbrido na literatura. Todas elas apresentam, de forma geral, a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo on-line, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino. Podemos considerar que esses dois ambientes de aprendizagem, a sala de aula tradicional e o espaço virtual, tornam-se gradativamente complementares.

Isso ocorre porque, além do uso de variadas tecnologias digitais, o indivíduo interage com o grupo, intensificando a troca de experiências que ocorre em um ambiente físico, a escola. O papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino considerado tradicional, e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais. O ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica que impacta na ação no professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem.



As modalidades ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante em um curso ou disciplina são conectadas para oferecer uma experiência de educação integrada. Os autores apresentam as propostas hibridas como concepções possíveis para o uso integrado das tecnologias digitais na cultura escolar contemporânea, enfatizando que não é necessário abandonar o que se conhece até o momento para promover a inserção de novas tecnologias em sala de aula; pode-se aproveitar “o melhor dos dois mundos".

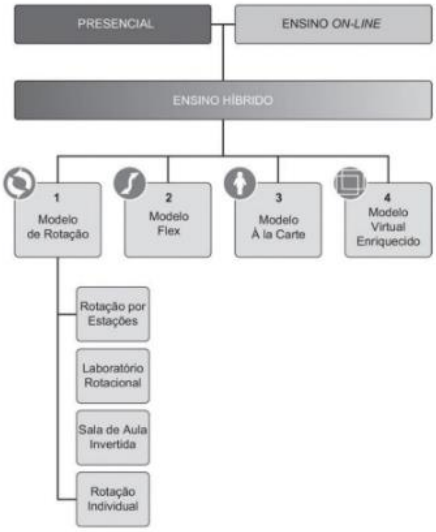
A organização dos modelos de ensino híbrido, feita pela equipe de pesquisadores do Clayton Christensen Institute, aborda formas de encaminhamento das aulas em que as tecnologias digitais podem ser inseridas de forma integrada ao currículo e, portanto, não são consideradas como um fim em si mesmas, mas que têm um papel essencial no processo, principalmente em relação à personalização do ensino.

Segundo Bray e McClaskey, em um ambiente de aprendizado individualizado, as necessidades do aluno são identificadas por meio de avaliações, e a instrução é adaptada. Nesse ambiente diferenciado, os alunos são identificados com base em seus conhecimentos ou habilidades específicas em uma área, e o professor organiza a classe em grupos por afinidades para atendê-la melhor. Em um ambiente de aprendizagem personalizado, o aprendizado começa com o aluno.

O aprendiz informa como aprende melhor para que organize seus objetivos de forma ativa, junto com o professor. Em um ambiente de aprendizado individualizado, a aprendizagem é passiva. Os professores fornecem instruções individualmente. O aluno não tem voz em seu projeto de aprendizagem.

Em uma sala de aula diferenciada, os estudantes podem ser participantes ativos em sua aprendizagem. Os professores modificam a forma de ensinar por meio de estações ou aula invertida, apresentando o mesmo conteúdo para diferentes tipos de alunos, mas que ainda recebem informações de forma passiva. Quando os estudantes personalizam a sua aprendizagem, eles participam ativamente, dirigindo seu processo e escolhendo uma forma de aprender melhor.

As propostas de ensino híbrido organizam-se de acordo com o esquema apresentado na figura a seguir.



Modelos

Modelo de rotação: os estudantes revezam as atividades realizadas de acordo com um horário fixo ou orientação do professor. As tarefas podem envolver discussões em grupo, com ou sem a presença do professor, atividades escritas, leituras e, necessariamente, uma atividade on-line.

Nesse modelo, há as seguintes propostas:

▪ ***Rotação por estações:*** os estudantes são organizados em grupos, cada um dos quais realiza uma tarefa, de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. Podem ser realizadas atividades escritas, leituras, entre outras. Um dos grupos estará envolvido com propostas online que, de certa forma, independem do acompanhamento direto do professor. É importante valorizar momentos em que os estudantes possam trabalhar de forma colaborativa e aqueles em que possam fazê-lo individualmente.

Em um dos grupos, o professor pode estar presente de forma mais próxima, garantindo o acompanhamento de estudantes que precisam de mais atenção. A variedade de recursos utilizados, como vídeos, leituras, trabalho individual e colaborativo, entre outros, também favorece a personalização do ensino, pois, como sabemos, nem todos os estudantes aprendem da mesma forma.

Após um determinado tempo, previamente combinado com os estudantes, eles trocam de grupo, e esse revezamento continua até todos terem passado por todos os grupos. O planejamento desse tipo de atividade não é sequencial, e as tarefas realizadas nos grupos são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos.

Ao início e ao término do trabalho, como ocorre na experiência desenvolvida na Innova Schools, no Peru, o professor pode atuar como um mediador, levantando os conhecimentos prévios, estimulando o trabalho colaborativo e sistematizando, ao final, os aprendizados da aula. Nessa rede de escolas, por exemplo, o ensino híbrido é organizado no momento group learning, que é conduzido pelo professor e incentiva o trabalho colaborativo entre os alunos, e no momento solo learning, que estimula o uso do ensino on-line.

De maneira geral, a rotação por estações é um dos modelos mais utilizados por professores, que optam por modificar o espaço e a condução de suas aulas.

▪ ***Laboratório rotacional:*** os estudantes usam o espaço da sala de aula e laboratórios. O modelo de laboratório rotacional começa com a sala de aula tradicional, em seguida adiciona uma rotação para computador ou laboratório de ensino. Os laboratórios rotacionais frequentemente aumentam a eficiência operacional e facilitam o aprendizado personalizado, mas não substituem o foco nas lições tradicionais em sala de aula.

O modelo não rompe com as propostas que ocorrem de forma presencial em classe, mas usa o ensino on-line como uma inovação sustentada para ajudar a metodologia tradicional a atender melhor às necessidades de seus alunos. Nesse modelo, portanto, os estudantes que forem direcionados ao laboratório trabalharão nos

computadores, de forma individual e autônoma, para cumprir os objetivos fixados pelo professor, que estará, com outra parte da turma, realizando sua aula da maneira que achar mais adequada.

A proposta é semelhante ao modelo de rotação por estações, em que os alunos fazem essa rotação em sala de aula, porém, no laboratório rotacional, eles devem se dirigir aos laboratórios, onde trabalharão individualmente nos computadores, acompanhados por um professor tutor.

▪ ***Sala de aula invertida:*** nesse modelo, a teoria é estudada em casa, no formato on-line, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas. O que era feito em classe (explicação do conteúdo) agora é feito em casa, e o que era feito em casa (aplicação, atividades sobre o conteúdo) agora é feito em sala de aula. Esse modelo é valorizado como a porta de entrada para o ensino híbrido, e há um estímulo para que o professor não acredite que essa seja a única forma de aplicação de um modelo híbrido de ensino, a qual pode ser aprimorada.

Podemos considerar algumas maneiras de aperfeiçoar esse modelo, envolvendo a descoberta e à experimentação como proposta inicial para os estudantes, ou seja, oferecer possibilidades de interação com o fenômeno antes do estudo da teoria (que pode acontecer em vídeos, leituras, etc.). Diversos estudos têm mostrado que os estudantes constroem sua visão sobre o mundo ativando seus conhecimentos prévios e integrando as novas informações com as estruturas cognitivas já existentes para que possam, então, pensar criticamente sobre os conteúdos ensinados.

Essas pesquisas indicam que os alunos desenvolvem habilidades de pensamento crítico e compreendem melhor conceitualmente uma ideia quando exploram um domínio primeiro e, então, têm contato com uma forma clássica de instrução, como palestras, vídeos ou leitura de textos. Estudiosos dessa área afirmam que o modelo que tem início pela exploração é muito mais eficiente, uma vez que não é possível buscar respostas antes de pensar nas perguntas.

▪ ***Rotação individual:*** cada aluno tem uma lista das propostas que deve contemplar em sua rotina para cumprir os temas a serem estudados. Aspectos como avaliar para personalizar devem estar muito presentes nessa proposta, uma vez que a elaboração de um plano de rotação individual só faz sentido se tiver como foco o caminho a ser percorrido pelo estudante de acordo com suas dificuldades ou facilidades.

A principal diferença entre personalização, diferenciação e individualização é que a *personalização* é centrada no aprendiz, enquanto as demais são centradas no professor.

Uma das experiências relatadas nas pesquisas do Clayton Christensen Institute se refere à “School of One", um curso de verão para o ensino de matemática. Nessa proposta, ao final do dia, os alunos realizavam atividades para verificar o que haviam aprendido.

Com essas informações em mãos, era criada uma “ playlist " de aprendizagem para o dia seguinte, com um grupo de atividades ou conceitos nos quais cada estudante deveria trabalhar de acordo com suas necessidades. Observou-se que, ao final do período de atividades de verão, os estudantes que faziam parte desse grupo-piloto desenvolveram competências e habilidades matemáticas sete vezes mais rápido em comparação aos participantes dos demais grupos.

Essa proposta se aproxima de um dos modelos de rotação, a rotação individual. Nele, os estudantes rotam por modalidades de aprendizagem de acordo com uma agenda personalizada. A diferença da rotação individual para outros modelos de rotação é que os estudantes não passam necessariamente por todas as modalidades ou estações propostas.

Sua agenda diária é individual, customizada de acordo com as suas necessidades. O tempo de rotação, em

alguns exemplos relatados, é livre, variando de acordo com as necessidades dos estudantes. Em outros exemplos, pode não ocorrer rotação, ou, ainda, pode ser necessário determinar um tempo para o uso dos computadores disponíveis.

De acordo com os estudos sobre o modelo de ensino híbrido, observa-se que não há uma proposta de rotação individual que ocorra durante todo o período de aula, ou como o único tipo de estratégia a ser utilizado. Pelo que se nota, essa proposta é uma das estratégias de personalização do ensino, mas que não impede a realização das demais. As Summit Schools[7], por exemplo, estimulam uma cultura de altas expectativas, que coloca os estudantes como protagonistas, no controle de seu aprendizado a maior parte do tempo.

O ideal, segundo essas instituições, seria que os estudantes pudessem aprender em seu próprio ritmo e que tivessem projetos para sustentar seu aprendizado. Não deveriam depender de memorização, mas aplicar o que aprenderam em situações reais. Nessas escolas, ao chegar, os estudantes pegam seus computadores, acessam seu plano personalizado de estudo e começam a trabalhar em seus objetivos.

Ao término desses trabalhos, seguem para as demais propostas do dia. Seguindo esse plano personalizado e atingindo seus objetivos, eles indicam, anotando em um quadro, quando estão prontos para serem avaliados. O controle individual de seu aprendizado é a chave do envolvimento dos estudantes.

Modelo flex: os alunos também têm uma lista a ser cumprida, com ênfase no ensino on-line. O ritmo de cada estudante é personalizado, e o professor fica à disposição para esclarecer dúvidas. Esse modelo, apesar de ser considerado uma possibilidade metodológica, é tido como disruptivo e propõe uma organização de escola que não é comum no Brasil.

O Projeto Âncora é um dos exemplos para esse tipo de abordagem, que assemelha-se à rotação individual, pois requer um plano personalizado a ser seguido pelo estudante, porém, a organização dos alunos não é por séries ou anos. Estudantes do 6º ano podem realizar um projeto junto com aqueles do 7º ou do 8º ano, por exemplo,

Modelo à la carte: o estudante é responsável pela organização de seus estudos, de acordo com os objetivos gerais a serem atingidos, organizados em parceria com o educador; à aprendizagem, que pode ocorrer no momento e local mais adequados, é personalizada. Nessa abordagem, pelo menos um curso é feito inteiramente on-line, apesar do suporte e da organização compartilhada com o professor. A parte on-line pode ocorrer na escola, em casa ou em outros locais.

Modelo virtual enriquecido: trata-se de uma experiência realizada por toda à escola, em que em cada disciplina (como a de matemática, por exemplo), os alunos dividem seu tempo entre a aprendizagem on-line e à presencial. Os estudantes podem se apresentar, presencialmente, na escola, apenas uma vez por semana. Assim como o modelo à la carte, o modelo virtual enriquecido também é considerado disruptivo porque propõe uma organização da escola básica que não é comum no Brasil.

É importante ressaltar que não há uma ordem estabelecida para aplicação e desenvolvimento desses modelos em sala de aula, tampouco uma hierarquia entre eles. Alguns professores utilizam essas metodologias de forma integrada, propondo uma atividade de sala de aula invertida para a realização, na aula seguinte, de um modelo de rotação por estações.

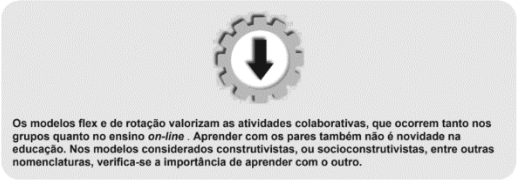
Outro aspecto importante é que grande parte das propostas apresentadas não é

[7] *Um exemplo, refere-se à Summit Public Schools da California, que é uma rede de escolas que mescla educação baseada em projetos, ensino híbrido (tecnologia, currículo e personalização) e o projeto de vida de cada aluno.*

novidade na educação, Decroly, com os centros de interesse, e Freinet, com os complexos de interesse, já propunham uma organização da sala de aula em espaços que atuavam de forma diferenciada, de acordo com as necessidades dos estudantes, aproximando-se do que é proposto na rotação por estações e no laboratório rotacional.

Segundo Imbernón, muitas das técnicas propostas por Freinet mantêm essa capacidade de adaptação à "escola do futuro" e baseiam-se no respeito ao ritmo de cada criança, bem como estimulam a livre expressão e a comunicação. O plano de trabalho é outra técnica apresentada por Freinet e que se aproxima da rotação individual.

Nessa proposta, cada aluno trabalha "[...] de acordo com seu ritmo, desenvolvendo as tarefas escolares segundo a ordem que mais lhe convenha". O progresso pessoal de cada um é acompanhado pelo professor, que, diariamente, verifica os resultados desse trabalho e propõe novas atividades.



Os modelos flex e de rotação valorizam as atividades colaborativas, que ocorrem tanto nos grupos quanto no ensino *on-line* . Aprender com os pares também não é novidade na educação. Nos modelos considerados construtivistas, ou socioconstrutivistas, entre outras nomenclaturas, verifica-se a importância de aprender com o outro.

A mediação é um elemento essencial para a aprendizagem. Pode-se observar o conceito de mediação em ação quando nos reportamos à definição de Vigotski para a zona de desenvolvimento próximo ou proximal: a distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha e aquilo que ela faz com ajuda e, em breve, será capaz de realizar de modo autônomo.

Aquilo que o sujeito realiza de forma independente constitui seu nível de desenvolvimento real, de onde deve partir a ação educativa. Assim, a partir do momento que o educador identifica aquilo que o estudante é capaz de fazer sozinho, a ação educativa pode ter início, pois o ensino deve ser prospectivo, promovendo avanços e indo além daquilo que já está construído.

Na interação com os adultos e pares mais experientes, a criança é capaz de realizar, com ajuda, a partir de seu nível de desenvolvimento real, atividades que não realizaria de forma autônoma; os adultos e os pares atuam, portanto, na zona de desenvolvimento próximo e favorecem o avanço conceitual.

Revisitando teorias pedagógicas, inserindo as tecnologias digitais na construção de um encaminhamento metodológico que tenha como objetivo valorizar à integração do ensino on-line ao currículo escolar e, ao mesmo tempo, valorizando as relações interpessoais e a construção coletiva do conhecimento, os modelos de ensino híbrido, de certa forma, organizam uma metodologia que engloba diferentes vertentes e que tem como objetivo principal encontrar maneiras de fazer o aluno aprender mais e melhor.

5. CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/. Acesso em: 10 fev. 2023.

Quilombos, comunidades de valores

Multiforme, real ou imaginário, o quilombo concentra uma multiplicidade de vidas. O quilombo, enquanto lugar de habitação, é criador de sentidos que afirmam os valores civilizatórios herdados das sociedades africanas e que favorecem a coesão social, a solidariedade e a reciprocidade[8].

A consciência dessa multiplicidade é imprescindível para a manutenção das relações comunitárias idealizadas, fundadas

[8] *https://drive.google.com/file/d/14M3PgvdZos3wTjFGogJfxHEL_MFW2BT7/view*

no uso da palavra: aprende-se a aprender aprendendo primeiro a escutar; aprende-se a aprender aprendendo a ouvir, antes de falar de maneira consciente.

Por isso, quando dizemos que as/os quilombolas habitam o quilombo, estamos também dizendo que o quilombo habita as/os quilombolas. É uma característica ambígua, às vezes, difícil de ser compreendida por aqueles que vivem e fazem parte de um mundo de relações pensadas pelas leis de mercado que privilegiam o ter e não o ser. Assim, cada quilombola leva o seu quilombo aonde quer que vá.

Mas isso não significa dizer que a terra é uma simples abstração. A terra marca o ser quilombola, são lugares de habitação de homens e de mulheres, onde gravitam vidas plurais que dão sentido à existência humana.

Os quilombos não são estáticos, são espaços dinâmicos de produção de alimentos para a vida, de inovação, em particular de técnicas culturais locais, e de preservação da fertilidade. Mas é também um espaço duramente atingido pelas desigualdades, pelos conflitos de terra, pela violência, pela proletarização e também por parte dos problemas provocados pela globalização e pelo neoliberalismo.

O que é, oficialmente, um quilombo?

De acordo com a Resolução CNE/CEB 8/2012[9]:

"Art. 3º - Entende-se por quilombos:

I - os grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;

II - comunidades rurais e urbanas que:

a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros".

Os territórios quilombolas são, em sua maioria, formados por rios, montanhas e planícies, que suportam suas atividades, essencialmente agrícolas.

Os quilombos de André Lopes, Cafundó, Caçandoca, Ivaporunduva, Galvão, Sapatu, Nhunguara, Pedro Cubas de Cima e São Pedro estão ligados e integrados às colinas, aos rios e às esferas da natureza. Essa dispersão no espaço é uma característica da ocupação do território.

Cada quilombo é um centro de vida, uma unidade de produção onde se gere a economia, o social e a ecologia. O mesmo vale para as práticas religiosas e as festas. Por isso, os quilombos são detentores de uma história que os leva, hoje, por um momento, a se reagruparem, seja por razões de autodefesa, seja pelas oportunidades econômicas.

O quilombo é uma família extensa. As crianças crescem, tornam-se homens ou mulheres e ali também poderão se instalar. Todos deverão ter acesso à terra para poder, assim, produzir.

O quilombo vive com uma concepção de mundo que guia a organização do hábitat, a instalação das áreas de produção (as roças) e os ritos. O mundo é simbolizado pelas alianças estabelecidas com a terra, inclusive nos ritos funerários.

No quilombo são realizadas também atividades artesanais, tais como a produção de farinha e de doce de banana, de artefatos com a palha da bananeira e de peças

[9] *(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB 8/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26).*

cerâmicas. Tecnologias para o cotidiano, tecnologias para a vida. Ele é também um lugar de concepção logística que permite assegurar a produção.

O saber /fazer expresso na construção das casas em terra batida (pau a pique) revela uma capacidade ótima de interação com o ambiente. Mas não para por aí. À reprodução das sementes e a variedade de bananas são outros importantes exemplos que revelam o dinamismo e a capacidade de inovação dos quilombolas.

O quilombo é também lugar de interpenetrações com o mundo exterior, pelas ingerências das políticas públicas, da modernidade, do mercado, da cidade. Esse tipo de comunidade permite aos seus visitantes conhecer um outro mundo, outras lógicas e outras formas de organização, o que pode exercer um papel importante no quadro de referências individuais e coletivas.

A modernidade se coloca pela cidade, pelo desenvolvimento das estradas que cortam a região e favorecem as interconexões, pela valorização da biodiversidade, pela busca dos saberes locais pelas universidades que visitam as comunidades e lá iniciam projetos científicos. Essa modernidade é marcada também pela reorganização das comunidades, seja pelas pautas políticas internas, seja pelos projetos de políticas públicas sustentados por ONGs (Organizações não Governamentais).

O processo de globalização e as próprias relações das comunidades com as cidades podem alterar seus valores. No entanto, os novos modos de vida (no campo da alimentação, das tecnologias podem ser incorporados sem ameaçar sua identidade. Essa contribuição coloca a questão sobre o risco que a urbanização representa para as comunidades quilombolas.

Memória coletiva

A memória coletiva é uma memória compartilhada por um grupo, povo, nação, país ou grupo de países. Ela constitui e modela a identidade e a inscreve na história do grupo. Segundo o sociólogo Maurice Halbwachs (1877-1945), a "memória coletiva" é uma teoria científica que diz que partilhamos a memória e que lembrar não é um ato solitário.

Isso significa que nossas lembranças e memórias são, em parte, estruturadas pela sociedade, compartilhadas pelo grupo. Logo, há uma memória coletiva e uma multiplicidade de memórias individuais.

A nossa memória está em constante mudança. Ela muda ao longo do tempo: nós nos esquecemos, nós nos lembramos.... A memória coletiva também se transforma por meio de eventos e ao longo do tempo. Quando partilharmos a nossa memória com as pessoas que estão ao nosso redor, estamos construindo uma parte da nossa memória coletiva.

6. CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121-128, jan./mar. 2000. Disponível em: http://www.produtos.seade.gov.br/produtos/. Acesso em: 15 fev. 2023.

No mundo atual, a consciência de que estamos vivendo mudanças profundas que ainda não somos capazes de compreender adequadamente é cada vez mais aguda. Para muitos intelectuais e atores sociais, não estamos simplesmente vivendo uma época de mudanças significativas e aceleradas, e sim uma mudança de época. Essa realidade provoca perplexidade e suscita uma ampla produção científica e cultural, assim como um intenso e acalorado debate. Muitas são as leituras da crise global de paradigma que estamos atravessando. Cientistas políticos, sociólogos, economistas, filósofos, teólogos, psicólogos, informatas, literatos, físicos, artistas, diferentes produtores intelectuais e culturais se dedicam a analisar essa problemática[10].

10 CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Rev. Bras.

Neste contexto, extremamente vivo e plural de discussão e busca, algumas questões podem ser identificadas como ocupando uma posição central nos debates, sendo expressão de matrizes teóricas e político-sociais diferenciadas. Entre elas podemos citar a problemática da igualdade e dos direitos humanos, em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, e as questões da diferença e do multiculturalismo, em tempos de uma mundialização com pretensões monoculturais.

Uma expressão dessa problemática pode ser evidenciada pela natureza do recentemente publicado Relatório do Desenvolvimento Humano 2004, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), intitulado Liberdade cultural num mundo diversificado, que associa explicitamente – pela primeira vez nos relatórios anuais publicados – as questões relativas ao desenvolvimento às culturais:

> O que é novo, hoje, é a ascensão de políticas de identidade. Em contextos muito diferentes e de modos muito diversos – desde os povos indígenas da América Latina às minorias religiosas na Ásia do Sul e às minorias étnicas nos Bálcãs e em África, até os imigrantes na Europa Ocidental – as pessoas estão se mobilizando de novo em torno de velhas injustiças segundo linhas étnicas, religiosas, raciais e culturais, exigindo que sua identidade seja reconhecida, apreciada e aceite pela sociedade mais ampla. Sofrendo de discriminação e marginalização em relação a oportunidades sociais, econômicas e políticas, também exigem justiça social. (PNUD, 2004, p. 1)

> Em todo o mundo as pessoas são mais afirmativas para exigir respeito pela sua identidade cultural. Muitas vezes, o que exigem é justiça social e mais voz política. Mas não é tudo. Também exigem reconhecimento e respeito... E importam-se em saber se eles e os filhos viverão em uma sociedade diversificada ou numa sociedade em que se espera que todas as pessoas se conformem com uma única cultura dominante. (p. 22)

A relação entre questões relativas a justiça, redistribuição, superação das desigualdades e democratização de oportunidades e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos culturais se faz cada vez mais estreita. Nesse sentido, a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais.

Será que estamos vivendo hoje um deslocamento de ênfase? Alguns autores talvez vão mais longe, chegando a afirmar que, nessa busca ou nessa crise de paradigma que estamos vivendo na sociedade atual, também a questão dos direitos humanos fica de alguma forma em questão e precisa ser ressignificada.

Certamente todos estamos de acordo em afirmar que os direitos humanos são uma construção da modernidade e que estão profundamente impregnados com os processos, os valores, as afirmações que a modernidade propôs/propõe, legou-nos e continua instigando-nos a realizar. Vivemos imersos no seu clima político-ideológico e cultural. E, no entanto, para muitos autores essa construção está em crise no novo contexto cultural, social e econômico, marcado pela globalização, pelo impacto das novas tecnologias, pela construção de novas subjetividades e mentalidades, por esse mundo complexo que muitos autores chamam – por mais ambíguo que este termo seja – pós-modernidade.

Um elemento que me parece fundamental na questão é essa tensão, presente hoje no debate público e nas relações internacionais, entre igualdade e diferença. De maneira um pouco simplificada, é possível afirmar que toda a matriz da modernidade enfatizou a questão da igualdade. A igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, a igualdade é uma chave

Educ. [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.45-56. http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v13n37/v13n37a05.pdf. Visitado em 17.06.2024.

para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos.

No entanto, parece que hoje o centro de interesse se deslocou. Quando digo que houve um deslocamento, não estou querendo dizer que se nega a igualdade, mas que se coloca muito mais em evidência o tema da diferença.

O professor Antonio Flavio Pierucci, no seu instigante livro Ciladas das diferenças (1999), sintetiza assim essa tensão:

> Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado "direito à diferença", o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. The right to be different!, como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros. (Pierucci, 1999, p. 7)

O autor parece colocar a questão em termos alternativos: somos iguais ou somos diferentes? Sua tese é a de que até recentemente nossas lutas tinham como referência fundamental a afirmação da igualdade. O direito à diferença não tinha ainda aparecido com a força que tem hoje. No entanto, atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença. Pessoalmente, inclino-me a defender que certamente há uma mudança de ênfase e uma questão de articulação. Não se trata de afirmar um polo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro.

Partindo dessa questão básica, que vai orientar estas reflexões, considero fundamental que nos perguntemos pela relevância dos direitos humanos no contexto que estamos vivendo.

Direitos humanos hoje: um discurso relevante?

Assinalarei alguns aspectos que me parecem importantes para a nossa reflexão. O primeiro diz respeito à ambivalência em relação à afirmação e, ao mesmo tempo, à negação dos direitos. Por um lado, tanto no plano internacional quanto no plano nacional, existe um discurso reiterativo que afirma fortemente a importância dos direitos humanos. No entanto, as violações multiplicam-se. No plano internacional é possível identificar inclusive um retrocesso grande, por exemplo, em relação a direitos que pareciam profundamente assimilados pela humanidade, como o combate à tortura em qualquer circunstância. Direitos fundamentais que pareciam plenamente assegurados na mentalidade e nas políticas internacionais assumidas são negados, desprezados e "esquecidos".

Também no nosso país as violações se multiplicam. No entanto, é necessário reconhecer, tem sido feito um esforço sistemático orientado à defesa e proteção dos direitos fundamentais, tanto pelo governo como por organizações da sociedade civil, pelo menos nos últimos anos.

Outro elemento importante da problemática atual dos direitos humanos diz respeito à relação entre indivisibilidade e exigibilidade. A doutrina dos direitos humanos que se desenvolveu principalmente a partir da Conferência de Viena (1993) colocou grande ênfase na ideia da indivisibilidade dos direitos das diferentes gerações – civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. No entanto, a exigibilidade desses direitos, imprescindível para que a indivisibilidade não seja meramente retórica, ainda é muito frágil, principalmente no que diz respeito aos direitos sociais, econômicos e culturais, o que provoca nos diferentes grupos sociais descrédito e indiferença para com a proclamação de direitos que, como se

afirma na linguagem comum, “não saem do papel” ou somente valem para algumas pessoas e classes sociais. Considero essa tensão entre indivisibilidade e exigibilidade muito importante no momento atual.

Um terceiro elemento da problemática, ao qual já nos referimos e que consideramos que ocupa lugar central, é a tensão entre universal e particular. Desde a Declaração Universal, os direitos humanos são apresentados, como o próprio nome diz, como universais. No entanto, a questão do universal e do particular, ou do universal e do relativo, suscitou uma discussão particularmente forte na Conferência de Viena. E, hoje em dia, vários grupos em diferentes países questionam a universalidade dos direitos tal como foi construída, considerando-a uma expressão do Ocidente e da tradição europeia. Partindo dessa perspectiva, é possível reconhecer as diferenças culturais, os diversos modos de situar-se diante da vida, dos valores, as várias lógicas de produção de conhecimento etc.? É possível construir uma articulação entre o universal e o particular, o universal e o relativo?

Diante dessa problemática, acredito, como o sociólogo Boaventura Sousa Santos, professor da Universidade de Coimbra, que é necessária uma ressignificação dos direitos humanos na contemporaneidade. Sua tese é de que,

> [...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado, e portanto como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais. (Santos, 2006, p. 441-442)

Para Santos, a construção dos direitos humanos foi feita dentro da perspectiva do “localismo globalizado”. E essa era a matriz hegemônica própria da modernidade, claramente presente no expansionismo europeu, portador da “civilização” e das “luzes”. É essa a óptica que tem predominado até hoje, com diferentes versões.

No entanto, o que ele chama de cosmopolitismo insurgente e subalterno é um dos processos que caracterizam a globalização que nasce de baixo para cima. Essa globalização surge dos grupos locais, das organizações da sociedade civil, dos temas que nascem verdadeiramente das inquietudes dos diferentes atores sociais.

Nessa perspectiva, segundo o autor (Santos, 2006, p. 445-447), para que os direitos humanos possam verdadeiramente ser ressignificados hoje, numa perspectiva que não nega as suas raízes, não nega a sua história, mas quer trazê-los para a problemática de hoje, eles terão que passar por um processo de reconceitualização. Essa passagem supõe algumas premissas que ele enumera da seguinte maneira:

1. A superação do debate entre o universalismo e o relativismo cultural. O que se quer dizer com isso? Afirmar que todas as culturas ou grupos culturais têm valores e ideias, elementos fundamentais que aspiram a comunicar a outros e universalizar, mas o universalismo é incorreto, enquanto uma única cultura predomine e queira se impor a todos. No outro polo está o relativismo cultural, que afirma que todas as culturas são relativas, nenhuma é absoluta, nenhuma é completa, mas é necessário propor diálogos interculturais sobre preocupações convergentes, ainda que expressas a partir de diversos universos culturais. Somente assim seremos capazes de construir algo juntos, um projeto comum. É necessário negar tanto o universalismo quanto o relativismo absolutos.
2. Todas as culturas possuem concepções da dignidade humana. Nem todos os grupos culturais conhecem ou usam a expressão direitos humanos, mas isso não quer dizer que não tenham uma ideia de dignidade humana, de vida digna, de querer uma vida melhor para os seus habitantes ou para seus integrantes. Temos de ter sensibilidade para descobrir em cada universo sociocultural essa ideia de dignidade humana que traduzimos como direitos humanos.
3. Todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. Afirmar que nenhuma cultura é completa, que nenhuma dá conta de toda a riqueza do humano, leva-nos a, muito mais do que trabalhar com a ideia de uma cultura verdadeira e única, que tem de ser universalizada, desenvolver a sensibilidade para com a ideia da incompletude de todas as culturas e, portanto, da necessidade da interação entre elas.

Nenhuma cultura dá conta do humano. “Aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipadora e multicultural dos direitos humanos” (Santos, 2006, p. 446).

4. Nenhuma cultura é monolítica. Todas as culturas comportam versões diferentes da dignidade humana, algumas mais amplas do que outras, algumas mais abertas a outras culturas do que outras. Os grupos culturais não são homogêneos e padronizados. Algumas versões dessa cultura podem ser rígidas, estreitas e fechadas. É necessário identificar e potencializar aquelas versões mais abertas, amplas e que apresentam um círculo de reciprocidade mais amplo, que favoreçam o diálogo com outras culturas.

5. Todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica: princípio da igualdade e princípio da diferença. Esta última premissa situa-nos no âmago da questão da ressignificação dos direitos humanos hoje.

Todas essas premissas estão voltadas para essa grande questão da articulação entre igualdade e diferença, isto é, da passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença. Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença, e aí é importante mencionar o que Santos (2006) chama de o novo imperativo transcultural, que no seu entender deve presidir uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e diferença: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos entre superar toda a desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais, que os desafios dessa articulação se colocam. Essa perspectiva supõe discutir as diferentes concepções do multiculturalismo presentes nas sociedades contemporâneas.

As diferentes abordagens do multiculturalismo

A problemática do multiculturalismo suscita grande polêmica no momento atual. Defensores e críticos confrontam suas posições apaixonadamente.

Uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas. Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os relacionados às identidades negras, que constituem o locus de produção do multiculturalismo. Sua penetração na academia deu-se num segundo momento e, até hoje, atrevo-me a afirmar, sua integração no mundo universitário é frágil e objeto de muitas discussões, talvez exatamente por seu caráter profundamente marcado pela intrínseca relação com a dinâmica dos movimentos sociais.

Outra dificuldade para penetrar na problemática do multiculturalismo se refere à polissemia do termo. A necessidade de adjetivá-lo evidencia essa realidade. Expressões como multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário podem ser encontradas na produção sobre o tema e multiplicam-se continuamente. Certamente são inúmeras e diversificadas as concepções e vertentes multiculturais. Muitos autores, tanto de perspectiva liberal quanto de inspiração marxista, que levantam fortes questionamentos teóricos e em relação ao seu papel na sociedade, não levam devidamente esse fato em consideração ou, quando o fazem, referem-se a aspectos mais superficiais, sem distinguir com maior profundidade as diferentes posições, ou fazem grandes generalizações.

Nesse sentido, considero imprescindível para avançar na reflexão que estou fazendo explicitar a concepção que privilegio ao tratar as questões suscitadas hoje pelo multiculturalismo.

Considero que um primeiro passo nessa

direção é distinguir duas abordagens fundamentais: uma descritiva e outra prescritiva. A primeira afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais. Vivemos em sociedades multiculturais. Podemos afirmar que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. O multiculturalismo na sociedade brasileira é diferente daquele das sociedades europeias ou da sociedade estadunidense. Nesse sentido, enfatizam-se a descrição e a compreensão da construção da formação multicultural de cada contexto específico. A perspectiva prescritiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto, de um modo de trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade e de conceber políticas públicas nessa direção. Uma sociedade multicultural constrói-se a partir de determinados parâmetros.

Dessa forma, é necessário distinguir as diferentes concepções que podem inspirar essa construção. Muitos têm sido os autores que têm oferecido indicações nessa linha e enumerado uma grande quantidade de tipos de abordagens multiculturais. No contexto do presente trabalho, vou-me referir unicamente a três perspectivas que considero fundamentais e que estão na base das diversas propostas: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

A abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Nessa sociedade multicultural todos não têm as mesmas oportunidades; não existe igualdade de oportunidades. Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares e/ou com baixos níveis de escolarização, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que têm outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e com altos níveis de escolarização. Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente. Segundo McLaren, “um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se, e despir-se de sua própria cultura” (1997, p. 115).

Uma segunda concepção pode ser denominada multiculturalismo diferencialista ou, segundo Amartya Sen (2006), monocultura plural. Essa abordagem parte da afirmação de que, quando se enfatiza a assimilação, se termina por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar. Afirma-se que somente assim os diferentes grupos

socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. Algumas das posições nessa linha terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais. É então enfatizado o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros apartheids socioculturais.

Essas duas posições são as mais desenvolvidas nas sociedades em que vivemos. Algumas vezes convivem de maneira tensa e conflitiva. São elas que, em geral, são focalizadas nas polêmicas sobre a problemática multicultural. No entanto, situo-me na terceira perspectiva, que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.

A perspectiva intercultural

Algumas características especificam essa perspectiva. Uma primeira, que considero básica, é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Nesse sentido, essa posição situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais.

Em contrapartida, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural.

Uma terceira característica está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras. Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro. A hibridização cultural é um elemento importante para levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais.

A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica dessa perspectiva. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos.

Uma última característica que gostaria de assinalar diz respeito ao fato de não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade. A perspectiva intercultural afirma essa relação, que é complexa e admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro.

A abordagem intercultural que assumo aproxima-se do multiculturalismo crítico de McLaren (1997). O multiculturalismo crítico e de resistência parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são

gerados. Recusa-se a ver a cultura como não-conflitiva e argumenta que a diferença deve ser afirmada "dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social" (p. 123).

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Para Catherine Walsh (2001, p. 10-11), a inter-culturalidade é

> [...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
>
> Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
>
> Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
>
> Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
>
> Uma meta a alcançar.

Para essa autora, apesar de vários países latino-americanos terem introduzido a perspectiva intercultural nas reformas educativas, "não há um entendimento comum sobre as implicações pedagógicas da interculturalidade, nem até que ponto nelas se articulam as dimensões cognitiva, procedimental e atitudinal; ou o próprio, o dos outros e o social" (p. 12).

Essa autora, coordenadora do programa de doutorado em Estudos Culturais Latino-Americanos da Universidad Andina Simon Bolivar (sede Equador), vem desenvolvendo trabalhos interessantes e inovadores sobre a questão intercultural hoje na América Latina, especialmente a partir da experiência dos países andinos. Afirma que:

> O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico – outro – um pensamento crítico de/desde outro modo, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (Walsh, 2005, p. 25)

Considero importante neste momento retomar o diálogo com Boaventura Sousa Santos. Para esse autor, as premissas anteriormente enumeradas constituem a base de um diálogo intercultural, imprescindível para a ressignificação dos direitos humanos a partir das questões colocadas pelo multiculturalismo. Esse diálogo vai exigir o desenvolvimento do que ele denomina uma hermenêutica diatópica, assim concebida:

> A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os topoi4 de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem [...]. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objetivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro noutra. Nisto reside seu caráter diatópico. (Santos, 2006, p. 448)

A luta pelos direitos humanos hoje supõe o exercício do diálogo intercultural que, por sua vez, exige o exercício da hermenêutica diatópica. Esta constitui uma tarefa complexa e desafiante, que está dando apenas seus primeiros passos. São poucos os autores e as iniciativas que se colocam nessa perspectiva. A análise da problemática dos direitos humanos e as

práticas sociais orientadas a trabalhá-las ainda estão aprisionadas na matriz da modernidade. Além disso, as concepções dominantes sobre o diálogo intercultural situam-se, em geral, numa perspectiva liberal e focalizam com frequência as interações entre diferentes grupos socioculturais de modo superficial, sem enfrentar a temática das relações de poder que as perpassam.

Interculturalidade e educação em direitos humanos: principais desafios

Em diferentes trabalhos e pesquisas realizados nos últimos anos (Candau, 1997a, 1997b, 2000a, 2000b, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2005, 2006; Candau & Moreira, 2003), tenho procurado identificar e enumerar alguns dos desafios que temos de enfrentar se quisermos promover uma educação intercultural em perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença. Eles apresentam um caráter inicial e exploratório e querem situar-se em diálogo com a proposta do professor Boaventura Sousa Santos.

Foram agrupados em torno de determinados núcleos que considero fundamentais.

O primeiro está relacionado à necessidade de desconstrução. Para a promoção de uma educação intercultural é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos. A "naturalização" é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa essa problemática. Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar. Outro aspecto imprescindível é questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares; é perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares, é desestabilizar a pretensa "universalidade" dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas.

Um segundo núcleo de preocupações relaciona-se à articulação entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas. Essa preocupação supõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir o que consideramos "'comum" a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicite nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar.

Quanto ao terceiro núcleo, ele vincula-se ao resgate dos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo. Um elemento fundamental nessa perspectiva são as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais. É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte de processo educacional. Além disso, deve ser dada especial atenção aos aspectos relativos à hibridização cultural e à constituição de novas identidades culturais. É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando uma visão das culturas como universos fechados e em busca do "puro", do "autêntico" e do "genuíno", como uma essência preestabelecida e um dado que não está em contínuo movimento. Esse aspecto relaciona-se também ao reconhecimento e à

promoção do diálogo entre os diferentes saberes, conhecimentos e práticas dos diferentes grupos culturais.

Um último núcleo tem como eixo fundamental promover experiências de interação sistemática com os "outros": para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido, é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se. Não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais etc. Exige romper toda tendência à guetificação presente também nas instituições educativas e supõe um grande desafio para a educação. Exige também reconstruir a dinâmica educacional. A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc.

Outro elemento de especial importância refere-se a favorecer processos de "empoderamento", principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, tiveram menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O "empoderamento" começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O "empoderamento" tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginaliza-dos etc., favorecendo sua organização e sua participação ativa na sociedade civil. As ações afirmativas são estratégias orientadas ao "empoderamento". Tanto as concebidas no sentido restrito quanto as que se

situam num enfoque amplo, desenvolvem estratégias de fortalecimento do poder de grupos marginalizados para que estes possam lutar pela igualdade de condições de vida em sociedades marcadas por mecanismos estruturais de desigualdade e discriminação. Têm no horizonte promover transformações sociais. Nesse sentido, são necessárias para que se corrijam as marcas da discriminação construída ao longo da história. Visam melhores condições de vida para os grupos marginalizados, a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação étnica e cultural, assim como das desigualdades sociais. Outro aspecto fundamental é a formação para uma cidadania aberta e interativa, capaz de reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais e de trabalhar os conflitos e promover relações solidárias.

O desenvolvimento de uma educação intercultural na perspectiva apresentada neste texto é uma questão complexa, atravessada por tensões e desafios. Exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais. As relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação colocam-nos no horizonte da afirmação da dignidade humana num mundo que parece não ter mais essa convicção como referência radical. Nesse sentido, trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional.

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Uma educação para a negociação cultural, o que supõe exercitar o que Santos denomina

hermenêutica diatópica. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Termino com umas palavras de Boaventura Sousa Santos (2006), referidas à complexidade e às dificuldades para uma ressignificação dos direitos humanos, para uma concepção intercultural das políticas emancipatórias de direitos humanos:

Este projeto pode parecer bastante utópico. É, certamente, tão utópico quanto o respeito universal pela dignidade humana. E nem por isso este último deixa de ser uma exigência ética séria. Como disse Sartre, antes de concretizada, uma ideia apresenta uma estranha semelhança com a utopia. Nos tempos que correm, o importante é não reduzir a realidade apenas ao que existe. (p. 470).

Questões

01. (UFJF – Assistente de Alunos – FUNDEP (Gestão de Concursos) - 2022) Candau (2008) salienta a impossibilidade de conceber uma experiência pedagógica desvinculada das questões culturais da sociedade e a necessidade de construção de práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo estejam presentes.

Nesse sentido, analise as afirmativas a seguir sobre os elementos para a construção de práticas pedagógicas numa perspectiva intercultural mencionados pela autora.

I. Reconhecimento das nossas identidades culturais: propiciar espaços que contribuam para a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, posicionando-a ao que se refere aos processos socioculturais do contexto em que vivemos e à história do nosso país.

II. Identificação de nossas representações dos "outros": não negar as situações de discriminação e preconceito presentes no cotidiano escolar, mas reconhecê-las e trabalhá-las no diálogo interpessoal e em reflexão coletiva, com base nas situações concretas apresentadas no cotidiano escolar.

III. Desvelamento do daltonismo cultural presente no cotidiano escolar: frisar a importância de se esclarecer os processos de construção do daltonismo cultural, que privilegiam o caráter monocultural da cultura escolar e da cultura da escola e que têm consequências negativas para a prática educativa.

IV. Concepção da prática pedagógica como um processo de negociação cultural: fortalecer o olhar para a prática pedagógica, privilegiando a universalidade e hegemonia dos conteúdos escolares.

Estão corretas as afirmativas
A - I, II e III, apenas.
B - I e IV, apenas.
C - III e IV, apenas.
D - II e III, apenas.
E - I, II, III e IV.

02. (Colégio Pedro II – Professor – Colégio Pedro II - 2022) De acordo com Sacavino e Candau (2008), o filósofo Marcelo Andrade afirma ser a educação um direito humano.

SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. (Org.). Educação em direitos humanos. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

A justificativa que embasa essa afirmação, de acordo com o pensamento de Andrade, é de que a educação

A - é um direito imperfeito e um campo de disputas.

B - está presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

C - está garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

D - é um direito perfeito, um "dever-ser", um imperativo de humanização.

Alternativas

01 – A | 02 – D

7. GUARANI, Jerá. Tornar-se selvagem. Piseagrama, Belo Horizonte, n. 14, p. 12-19, 2020. Disponível em: https:// terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/207816\. Acesso em: 15 fev. 2023.

Se a perigosa situação do planeta Terra hoje vem em decorrência de pessoas consideradas civilizadas, é preciso aprender, dentre tantas outras coisas, sobre a autonomia e a soberania alimentar com os Guarani Mbya[11].

Posso não parecer muito simpática com o que vou dizer. Em outras ocasiões, certamente, não seria assim, pois gostamos muito de dar risada, o povo Guarani Mbya é muito alegre! E eu sempre me esforço para ser quem sou de fato – feliz, apesar dos pesares – mesmo quando falo de assuntos problemáticos e ruins.

Mas, neste momento da história, diante do medo dos mais velhos e do lamento das pessoas na aldeia, por ser indígena guarani mbya e por ter aprendido tudo o que aprendi, quando penso no planeta Terra agora – não nele apenas, mas em nós nele – , eu realmente gostaria de acreditar em vidas passadas. Às vezes, desejo ter vivido em outra era para não sentir e não ver tantas coisas incompreensíveis. Eu poderia perfeitamente ter vivido no tempo dos dinossauros e ter sido comida por um, ter sido mastigada por um dinossauro. Acho que seria uma situação bem melhor do que a que temos hoje.

Uma das coisas que digo para os mais velhos e para vocês, Juruá, em momentos de encontro, é que seria importante fazer antropologia na cultura de vocês. Tirar o Guarani da aldeia para ele ficar na casa de vocês e observar vocês todos os dias. Sentir, refletir, tentar entender, fazer relatórios e, finalmente, produzir uma tese de capa dura, bem bonita, com muitas páginas, fotografias, gráficos e referências a outros estudos, para concluir e dizer aos Juruá para se tornarem selvagens, para que se tornem pessoas não civilizadas – pois todas as coisas ruins que estão acontecendo no planeta Terra vêm de pessoas civilizadas, pessoas que não são, teoricamente, selvagens.

Se fizéssemos um estudo antropológico na cultura de vocês, teríamos qualificações e um respaldo maior para conseguir convencer muitas pessoas a se tornarem selvagens, a se tornarem pessoas não tão intelectuais, não tão importantes. Vocês passariam a correr o risco diário de ser assassinados, de ter suas casas e suas famílias queimadas, seus filhotes queimados. Mas, de um modo geral, vocês seriam melhores.

Não fiquem assustados: tenho amigos juruás muito queridos e contamos com muitos parceiros juruás que lutam conosco. Muitos já morreram e outros ainda vão morrer. Tornar-se selvagem não é algo que pode acontecer rápido, de um dia para outro, mas algo que implicaria momentos de muita dedicação e de muito trabalho por parte de vocês, não indígenas.

Apesar de vários estudos e evidências produzidos pelo mundo civilizado, as pessoas não param de fazer coisas erradas. Facilmente conseguimos perceber muitas coisas ruins e entender que não estamos nada bem. Eu sei um pouco sobre São Paulo por meio dos estudos dos próprios Juruá e de alguns relatos dos mais velhos da aldeia. Sei que aqui existiam braços de água. Mas o Juruá veio e colocou cimento em cima deles. Canalizou os rios lindos que poderiam estar aí, hoje, para os Juruá beberem, tomarem banho, nadarem. Mas os Juruá querem cimentar tudo, cobrir tudo com cimento, e agora não têm água. A água foi destruída. E tenho a impressão de que ainda vamos enfrentar situações piores daqui em adiante.

É muito revoltante quando a sociedade juruá fica perplexa e indignada ao ouvir falar que o povo indígena no Brasil comete

11 GUARANI, Jerá; Tornar-se selvagem. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, número 14, página 12 - 19, 2020. https://piseagrama.org/artigos/tornar-se-selvagem/. Visitado em 17.06.2024.

infanticídio; ou que os caciques no Brasil têm duas ou três mulheres, ou outras coisas do tipo. Mas o povo dos Juruá, por sua vez, faz coisas absolutamente incompreensíveis e maldosas contra seres que não podem se defender, como, por exemplo, o contrabando do marfim, que vem de um bicho tão lindo, tão gigante, que é o elefante. O elefante, às vezes, é deixado no chão, agonizando, sangrando, porque teve uma parte de seu corpo tirada para esse mundo maluco do consumo, do acúmulo de riqueza.

Será que, se eu fizesse antropologia, eu conseguiria explicar para o meu povo por que o Juruá faz isso? Mas, enfim, não podemos perder a esperança. Temos que lutar – estamos lutando há 500 anos.

Quando eu tinha seis ou sete anos era muito difícil chegar à minha aldeia. Nasci há quase 40 anos em uma aldeia de 26 hectares, e lá vivi toda a minha infância, comendo milho de Juruá, esse milho amarelo que já continha veneno, porque não havia mais milho guarani. Aprendemos a comer a comida do Juruá na mesma época em que chegou à aldeia a energia elétrica, entre outras coisas.

Quando os Juruá chegaram à aldeia, rapidamente depararam com a falta de arquitetura considerada conveniente, correta e confortável, porque na aldeia não existiam casas de alvenaria nem todas as outras construções da cidade – nem automóveis, nem máquinas, nem escadas rolantes. As pessoas simplesmente têm uma casinha de pau-a-pique e cozinham no chão com lenha, todos cobertos de terra, com as crianças descalças. Assim, imediatamente, fomos considerados um povo miserável, um povo que precisa de muita ajuda, um povo de coitadinhos. “Eles são muito sofridos, são muito sujos!”

E começaram a levar alimentos para a aldeia. Naturalmente, as pessoas têm curiosidade, começam a experimentar as comidas do Juruá e se encantam com a praticidade. Mesmo sendo Guarani, o fascínio ocorria com a população indígena em vários aspectos. Desde quando começamos a consumir esses produtos, ficamos por mais de 70 anos na aldeia guarani, na capital de São Paulo, sem comer ou plantar mais nossos alimentos tradicionais.

Éramos mais de 170 famílias que tinham ocupado todo o espaço, e não havia lugar para plantar nossas comidas tradicionais. Com o passar do tempo, com esse número todo de pessoas numa aldeia pequena tendo muito acesso à cidade e às coisas dos Juruá, as coisas dos guarani foram desaparecendo. Eu mesma só fui conhecer os milhos guarani aos 30 anos de idade. São milhos coloridos, muito bonitos e gostosos de comer. Mas antes eu não os conhecia.

A partir de 2008, comecei a fazer projetos de fortalecimento cultural dos Guarani com amigos e parceiros, por meio de editais da Secretaria Municipal de Cultura e da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. E um desses projetos era sobre a questão da comida guarani. O que é a nossa comida de verdade, nossa comida sagrada? Ainda temos essa comida ou não? E, se não temos, o que aconteceu com ela, afinal? Quais foram os motivos de seu desaparecimento? Como ir em busca dela?

Paralelamente ao fortalecimento da alimentação tradicional, continuávamos a luta pela demarcação da Terra Indígena Tenondé Porã, e tudo se somou. Fortalecíamos o movimento das mulheres na liderança, fechávamos as ruas e tentávamos resgatar nossa comida. Porque estávamos comendo só comida transgênica, comida morta, que trazia doenças para a comunidade, doenças novas que não tínhamos antes. Antes não havia registros de pessoas com câncer, por exemplo.

As aldeias começaram a surgir, inicialmente, em caráter de retomada. Retomamos a aldeia Kalipety, que já era reconhecida como Terra Indígena pela Funai, mas não pelo Ministério da Justiça, em 2013. Depois do reconhecimento da Funai, lutamos pela portaria declaratória, dada pelo Ministério da Justiça. Em seguida, vem o trabalho da demarcação

física, que é o que ainda não temos. Mas antes mesmo que saísse a portaria declaratória, para dar sentido e ânimo ao esforço de fortalecimento cultural e de luta pela terra, entramos na aldeia Kalipety e começamos imediatamente a plantar.

Plantamos, com muita alegria, tudo o que tínhamos conseguido coletar em outras aldeias e em feiras de troca de sementes. Saímos da Terra Indígena Tenondé Porã, onde quase não tínhamos espaço para plantar, e, de repente, estávamos em uma área com muito espaço. Era uma área que havia sido explorada com plantio de eucalipto pelos posseiros que moravam ali, e por isso estava muito degradada. Mas começamos a tratar a terra e a prepará-la com adubo orgânico, adubo verde. Estávamos ansiosos para recuperar a terra e poder comer nossas comidas tradicionais.

Esse trabalho foi apoiado pela Funai de Itanhaém, pelo Centro de Trabalho Indigenista (CTI), outro parceiro há mais de 30 anos, e pela Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, que subsidiou um projeto que se chama Programa Aldeias. Fizemos várias viagens para feiras de troca de sementes, encontros, reuniões e oficinas – tudo voltado para a sabedoria do plantio guarani. Em seis anos conseguimos recuperar mais de 50 variedades de batata doce e mais de nove tipos de milho. Plantamos também amendoim, banana verde, mandioca e plantas que os Juruá chamam de PANCs (plantas alimentícias não convencionais).

Nós mandamos espécies de batata doce para muitos lugares – para outras aldeias guarani e também para agricultores não orgânicos, porque quanto mais plantarmos, menos risco teremos de perder de novo. E não tivemos que desmatar áreas imensas, botar fogo no mato ou matar os bichos de forma covarde. A passos pequenos conseguimos fazer tudo.

Por trás da ideia de trabalhar cada vez mais a autonomia e a soberania alimentar guarani, há o objetivo de manter este povo forte. Porque a comida transgênica que vem da cidade não deixa as pessoas fortes de verdade. A comida guarani tradicional alimenta o corpo e alimenta o espírito também. Isso significa que as pessoas ficam fortes para continuar lutando. Para defender a natureza, o nosso modo de ser guarani, temos que estar fisicamente fortes, espiritualmente fortes.

Para nós, a árvore tem dono, a pedra tem dono, a água tem dono. Além de Nhanderu, que fez tudo isso, há os Ijá de cada coisa, que tomam conta desses recursos naturais. Quando você usa indevidamente os recursos, você destrói muito. Os donos ficam bravos e vão tirar esses recursos de você. Os mais velhos dizem: “A gente protege nossos filhos do perigo. E esses donos também são pais e mães que vão proteger os seus filhos dos seres humanos quando começam a maltratá-los”.

Quando eu tinha nove anos, entrei na cultura de vocês para estudar. No início foi muito sofrido. Fui estudar em uma escola estadual perto da aldeia e não sabia falar nenhuma palavra em português. Minha mãe, que já tinha uma história diferenciada das outras mulheres guarani por ter crescido sem mãe, falava um pouco de português. Meu pai também já havia tido contato com o povo Juruá. Entendiam que, para defender melhor a aldeia, eu tinha que aprender bem a língua do outro.

Minha mãe colocou minha irmã e eu na primeira série. Minha irmã desistiu no segundo ano. Eu passei por muitas dificuldades e desisti da escola três vezes, mas tive uma professora que foi muito especial na minha vida. Ela foi até a aldeia atrás de mim e me levou de volta para a escola. Ela foi uma peça muito importante no meu contato com o mundo dos Juruá.

Depois do término da primeira série, tomei gosto pela educação que estava recebendo e que, apesar de ser diferente da aldeia, tinha coisas boas. Mais tarde, entrei no curso de pedagogia, mas só terminei o curso para fortalecer meu discurso na aldeia de que, sim, podíamos também aprender a cultura do Juruá. A cultura juruá também tem coisas boas e bonitas. Algumas delas são muito sofisticadas, como o

conhecimento da medicina que corta um corpo inteiro, tira o coração, remenda e coloca de volta. É muito avançado de fato!

Na aldeia, desenvolvo o discurso de que a nossa cultura também é importante, de que ela não é inferior a nenhuma outra cultura, de que ela também tem que continuar sendo valorizada. Um dos argumentos que uso para estimular o trabalho de fortalecimento cultural e, principalmente, de defesa da natureza é falar que podemos nos encantar com a cultura juruá, mas há também o risco de nos perdermos. Se não respeitarmos as regras que nos foram colocadas desde que nascemos, não vamos ter coisas boas. Temos que lembrar os ensinamentos da generosidade: se a natureza dá a água, se a natureza dá o remédio, se a natureza dá o alimento, então o mínimo que podemos fazer, tendo ou não alguma crença, é respeitá-la.

Não achamos que amanhã ou depois o mundo vai acabar. Os mais velhos também não acham isso, mas falam que agora as coisas vão ficar bem mais complicadas. E esse agora não é somente depois da última eleição presidencial e do covid-19. Na verdade, eles estão falando isso há algum tempo, porque sabem que tem Juruá nas ruas da cidade passando fome, sem casa, que tem crianças na rua, que tem idosos nas ruas. Que, em um território que produz tanto alimento, há fome.

A vida na aldeia passou a fazer mais sentido para mim à medida que eu observava a vida na cidade. A correria, o fato de que as pessoas não dividiam o que tinham com os outros, o fato de tudo ser muito individual, de os Juruá não se conhecerem na rua, se esbarrarem e não darem “boa tarde” nem “bom dia”. Ninguém estava nem aí para ninguém, havia pessoas dormindo na rua e ninguém ligava para isto.

E quando eu retornava para a aldeia, era tudo diferente. Todas aquelas coisas que, para mim, batiam como muito fortes e erradas, não existiam na aldeia. Inevitavelmente começaram as comparações: na aldeia, por exemplo, as pessoas mais velhas são muito respeitadas, são sagradas para todo mundo, e na cidade simplesmente não é assim.

Tomei a decisão de deixar de ser professora na aldeia, mesmo estando em uma categoria estável na carreira de docente, dentro da qual eu poderia me aposentar tranquilamente. Foi a partir do momento em que deixei a escola que consegui fortalecer os discursos que fazia quando ainda era professora. Quando era professora, eu dividia o meu salário, ele nunca era só para mim mesma. Mas, ainda assim, eu não deixava de ser funcionária pública na minha aldeia. Eu não deixava de ser aquela pessoa que, no futuro, poderia ter suas coisas enquanto a maioria não tinha nada. Mas agora é diferente, consigo mostrar que posso viver como minha mãe e meu pai viviam, como meus avós viviam, sem um salário do Estado. Meus pais e meus avós não eram assalariados.

Nos meus anos iniciais como professora, errei muito – como professora e como Guarani que entrou nessa vida sem entender direito o que era isso. Depois, por muitos anos, fiz muitas coisas boas junto com meus colegas. Sobretudo refletimos muito sobre o que se ensina, para que se ensina, o que buscamos, que tipo de alunos queremos formar. E hoje há professores na aldeia Tenondé Porã bem conscientes dessas questões, fazendo um excelente trabalho, apesar de ainda termos muito para caminhar.

Saí da escola para me dedicar ao trabalho de política da aldeia, como liderança, e também para fortalecer o trabalho da roça, para mostrar para as pessoas que podemos seguir um estudo de Juruá, aprender bastante coisa, e depois fortalecer e viver na nossa cultura. Eu queria mostrar para o meu povo que podemos aprender a cultura do outro para nos defender melhor, para entender melhor o outro, e que podemos estudar a cultura deste outro sem perder ou deixar de valorizar a nossa.

Outra questão que pesou para mim é que o sistema de escolarização como um todo,

no mundo todo, é muito falido. Isso é especialmente grave no Brasil. É absolutamente vergonhoso o sistema da educação que se coloca na grade curricular para os educandos. E se eu digo que a educação do povo Juruá é falida, então imagina a educação para o povo Guarani? As escolas, estaduais e municipais, que estão dentro das aldeias guarani de todo o Estado de São Paulo entraram nessas aldeias sem preparação, sem que fossem pensadas as consequências disto. Como as aldeias não estavam preparadas, naturalmente não havia nenhum plano político-pedagógico.

Hoje ainda temos escolas com mais de 20 anos que não têm um plano político-pedagógico. Isso significa que essas escolas têm uma parte muito grande do seu funcionamento pedagógico focada em estudos de fora – elas não têm uma educação diferenciada para os povos indígenas.

E para piorar, as pessoas nas aldeias colocam na cabeça que a escola é o futuro. Com isso, muitas vezes, crianças e jovens deixam de aprender sua cultura tradicional porque estão indo para a escola. Se a escola é o futuro, se a escola vai garantir um futuro, então por que aprender e fazer outras coisas? Esse modo de pensar é um grande risco. A escola não pode ser pensada assim. Quando o aluno termina o ensino médio, ele não vai ter um emprego garantido na aldeia.

Não precisamos aderir a essa ideia insana de que temos que estudar como malucos para arrumar um emprego e trabalhar a vida inteira para, só depois, à beira da morte, percebermos que não aproveitamos nada. Temos que saber que podemos aprender outra cultura, mas que depois podemos usar o conhecimento de outras formas, para fortalecer nossa cultura e para mostrar aos nossos jovens que é possível sobreviver e viver bem sem ter salário na aldeia. Saber que podemos ir para a mata, que podemos aprender de novo as coisas da natureza com os mais velhos, e que está tudo bem.

Se temos contato com a cultura dos Juruá há quinhentos anos, isto é a demonstração de que, de fato, o Juruá poderia se tornar selvagem, continuar vivendo e ter um pouco mais de respeito com o planeta Terra. Não há palavras para descrever o quanto nosso planeta é magnífico, mas acho que ainda não entenderam isto direito.

Costumo ir bastante para o mundo dos Juruá, mas tento trazer o mínimo possível, para a aldeia, das coisas de lá que não são boas. As coisas boas trago também, mas elas costumam chegar por si mesmas, por meio da TV e do mundo atual tecnológico, principalmente. O que faço ali, então, é peneirar o que vem para dentro e conversar com as pessoas sobre isto. Até onde você aceita isso? Até onde você tem que ter isso também? Tento diminuir o conflito do que chega com a dinâmica tradicional guarani de ter só o suficiente para uma vida tranquila e saudável.

Como também vivo na cidade e me alimento com a comida de vocês, em muitos momentos me coloco na mesma situação de vocês. Acho que muitos dos Juruá querem lutar, e que há muitos que choram também, que ficam revoltados. Só não sabemos como nos unir, como juntar forças, como juntar os estudos e a reflexão e realmente dar as mãos para lutar e proteger essa natureza imensa que não é importante só para o Brasil, mas para o planeta todo.

Talvez um dia o Juruá perceba que é importante apoiar a questão indígena não porque somos bonitinhos, coloridinhos ou porque usamos peninhas e temos criancinhas pintadinhas, mas por uma questão de sobrevivência de todas e todos. Podem acusar os indígenas de tudo quanto é tipo de coisa, mas os povos indígenas são as únicas pessoas aqui no Brasil que respeitam a natureza de fato. Basta digitar no Google “territórios indígenas no Brasil” para visualizar, rapidamente, os territórios indígenas, sempre verdes, no meio do mato, sem áreas descampadas, sem áreas queimadas, apesar do que diz o governo atual, que os indígenas cansaram de ficar olhando para as estrelas.

Gosto de chamar mais pessoas para serem selvagens. O nosso planeta, do jeito que está, está sofrendo muito, está chorando, está gritando, e, por estarmos integrados com ele, vamos ter que começar a viver, a ver, a saber e a ter que enfrentar muitas coisas negativas também. Fumo cachimbo, faço fogo no chão, cozinho, durmo e acordo com a cantoria dos passarinhos, e tudo isto é tão simples, mas é tão bonito, tão lindo, tão importante.

Questão

01. De acordo com o texto, a autonomia alimentar guarani tem como objetivo:

A – fortalecer a economia do povo.
B – manter o povo forte.
C – manter sua soberania sobre as terras.
D – auxiliar na educação.

Alternativa

01 – B

8. LEMOV, Doug. Aula nota 10 3.0: 63 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2023.

Este livro foi feito para facilitar a vida de quem trabalha em salas de aula[12].

Professores de escolas públicas ou privadas, do ensino infantil ou de universidades, de português ou de artes - todos vão conseguir aproveitar as técnicas cuidadosamente observadas e aqui apresentadas por Doug Lemov.

São práticas simples, mas que pouquíssimos professores têm a oportunidade de aprender de forma sistematizada. Ao organizá-las em conjunto e apresentá-las didaticamente, o autor muitas vezes nos passa aquela deliciosa sensação que se tem quando o óbvio é enunciado: "Ah! Então era isso!". Trata-se, sem dúvida, de um guia extremamente útil para todos aqueles que diariamente enfrentam o desafio de ensinar. Por isso mesmo, útil também - quem sabe provocativo - para os que enfrentam o duplo desafio de ensinar a quem vai ensinar, os professores de futuros professores.

Ainda que o conteúdo possa atingir a uma ampla audiência, foi com foco em um público específico que a Fundação Lemann decidiu traduzir e financiar a publicação do livro de Lemov no país: os professores de escolas públicas do Brasil, que têm sob sua responsabilidade os alunos mais vulneráveis socialmente e que encaram a tarefa hercúlea de diminuir o abismo social brasileiro por meio da educação dessas crianças e jovens. Com a primeira edição totalmente subsidiada, esperamos que o livro chegue a um grande número de professores que, de outro modo, talvez não tivessem acesso a este rico material.

E importante ressaltar que, embora universais, as técnicas de Lemov foram compiladas a partir do contexto educacional americano e que a realidade das escolas brasileiras é, em muitos aspectos, diferente desse modelo. Um ponto fundamental, por exemplo, é que o autor parte da premissa de que os professores que irão aprender e aplicar as técnicas descritas no livro têm um domínio completo do conteúdo a ser ensinado, contam com um currículo claro, detalhado e rigoroso que os orienta em sala de aula, e utilizam o planejamento de maneira sistemática em seu trabalho pedagógico. Como sabemos, ainda estamos longe desse patamar mínimo no Brasil.

Lemov também baseia suas técnicas na observação de professores de escolas charter - escolas públicas de gestão privada, que existem nos Estados Unidos desde o início dos anos 90. Como dirige uma rede dessas escolas - as Uncommon Schools -, Lemov as utilizou como palco de suas observações. Ainda que não encontremos paralelo desse modelo de gestão na

12 Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência/ Doug Lemov.; tradução de Leda Beck; consultoria e revisão técnica Guiomar Namo de Mello e Paula Louzano. - São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011.
Título original: Teach like a champion. 1. Eficácia no ensino 2. Rendimento escolar L Título. São Paulo: Da Boa Prosa, 2011

educação brasileira, o foco de Lemov são as técnicas utilizadas por esses professores no cotidiano da sala de aula. Trata-se, portanto, de técnicas passíveis de serem reproduzidas em qualquer sala de aula.

Assim, embora o ambiente de rigor acadêmico e disciplina que inspirou este livro seja bem diferente do que vemos nas escolas brasileiras (públicas ou privadas), uma escola é uma escola: um local de construção de conhecimentos, habilidades e valores. Se estamos longe desse padrão, mais uma razão para este livro se tornar um companheiro inseparável de educadores, formadores e gestores da educação. Se cada turma, de cada escola no Brasil, chegar perto das conquistas acadêmicas que os professores exemplares retratados por Lemov conseguiram, nosso país será completamente transformado.

Para evitar a incompreensão de exemplos e aproximar o livro da experiência dos professores brasileiros, três educadoras de incontestável conhecimento sobre a realidade das escolas públicas do país trabalharam diligentemente na adaptação de trechos inteiros desta obra: Guiomar Namo de Mello, Paula Louzano e Silvia Juhas.

Para além das técnicas propriamente ditas, gostaríamos de chamar atenção para algumas reflexões mais amplas que o livro também provoca e que são de extrema importância para o debate educacional no Brasil. Quatro aspectos são especialmente significativos:

- A escola pode e deve ampliar as oportunidades para os mais pobres. Todos os professores observados por Lemov trabalham com alunos vulneráveis. Portanto, os professores exemplares deste livro são exatamente aqueles que conseguem resultados acadêmicos significativos nesse contexto. É por isso que Lemov defende de forma quase obsessiva que todos os alunos, sem exceção, estejam aprendendo sempre. Para o Brasil, com seu abismo educacional entre ricos e pobres, ter essas ideias como guia seria de enorme valia e de um grande poder transformador.

- Tudo em uma escola - inclusive o uso do tempo - deve estar a serviço do aprendizado do aluno. Por isso mesmo, nenhuma técnica tem um fim em si mesma. Elas estão todas voltadas para promover o desenvolvimento cognitivo, aprimorar habilidades, transmitir conteúdos. A preocupação do autor com o tempo é também uma preocupação com o aluno: cada minuto perdido é um minuto a menos de aprendizagem. A escola brasileira também teria muito a ganhar se apropriando desse poderoso conceito

- O bom é o que funciona. Todas as técnicas listadas decorrem de observação empírica, da constatação in loco do que dá certo em uma sala de aula. Assim, o livro muitas vezes vai na contramão da teoria e se choca com alguns mitos educacionais. Trata-se de outra perspectiva que a educação brasileira, muito pouco ligada ao empírico, poderia aproveitar. Um dos principais mitos contestados pelo livro é o de que o professor deve deixar o aluno livre para aprender, evitando conduzi-lo. Lemov defende exatamente o contrário. As operações mentais que favorecem a apropriação ativa do conhecimento dependem de uma intervenção do professor, intencional e planejada. Ou seja, o caminho para a construção autônoma do conhecimento precisa ser estruturado e guiado pelo professor.

- A criatividade do professor não é dom, intuição ou inspiração. Ela se constitui no exercício das práticas que organizam o tempo e o espaço da sala de aula, como tão bem Lemov expressa nesta afirmação: "Eles (os professores) conseguem mudar o mundo a partir de suas salas de aula não porque nasceram com poderes especiais, mas porque dominam os detalhes da arte. Estavam determinados a se tornarem artesãos e, com tempo e prática, agora são artistas".

Por fim, mais do que qualquer outra coisa, este é um livro que atribui ao professor o papel de peça-chave no processo de ensino e aprendizagem. E um livro que busca orientar esses profissionais,

justamente por acreditar na nobreza e relevância da missão diária que eles desempenham.

Questões

01. (Prefeitura de Birigui/SP – Professor I – VUNESP) Com relação à avaliação feita pelo professor em sala de aula com seus alunos, Lemov (2011) afirma que é preciso

A - esperar pelo fracasso acidental dos alunos para descobrir que algo deu errado.

B - aplicar avaliações depois de longos períodos de ensino, preferencialmente por meio de provas objetivas.

C - avaliar com frequência, mas, via de regra, evitar intervenções imediatas diante dos resultados das avaliações.

D - avaliar e, ao perceber as dificuldades do aluno, repetir o mesmo método de ensino e abordagem, pois a repetição é garantia de aprendizagem.

E - buscar oportunidades constantes de avaliar o que os alunos são capazes de fazer.

02. (Prefeitura de Birigui/SP – Professor I – VUNESP) Ao discutir a forma de o professor tratar o erro em sala de aula, Lemov (2011) defende o ponto de vista de que

A - a censura a respostas erradas dos alunos deve ser feita com rigor.

B - as respostas erradas são anormalidades prejudiciais ao processo de aprendizado.

C - o erro seguido de correção e instrução é o processo fundamental da escolarização.

D - o professor precisa criar desculpas para os alunos cujas respostas estejam erradas.

E - o tempo em sala de aula tem de ser gasto prioritariamente para discutir o erro.

Alternativas

01 – E | 02 – C

9. MORAIS, Sarah Papa de; ROSA, Daniela Zaneratto; FERNANDEZ, Amélia Arrabal; SENNA, Celia Maria Piva Cabral. Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de

A ideia de elaboração deste livro partiu de uma demanda de professores e gestores que nos procuram buscando transformar suas aulas em experiências vivas de aprendizagem, que motivem os alunos e os tornem mais criativos, empreendedores e protagonistas. Um dos caminhos para isso é o das metodologias ativas com apoio de tecnologias digitais. Percebemos que poderíamos contribuir com esse debate, propondo a reflexão, a partir de uma obra com abordagem teórico-prática, sobre como ensinar e aprender com metodologias ativas, envolvendo contribuições de abordagens que utilizam resolução de problemas, projetos, programação, ensino híbrido, design thinking e jogos, entre outros.[13]

O estudo sobre a inserção de metodologias ativas na educação, sobretudo por meio do uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, não é recente. Desde o final do século passado, com a introdução do uso dos computadores na escola, diversas pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de identificar estratégias e consequências dessa utilização. O envolvimento das instituições de ensino, de professores e demais profissionais da educação nesse processo de implementação das tecnologias digitais é considerado um desafio, e discussões sobre o tema são recorrentes em diferentes instâncias. Assim, a relação entre as metodologias ativas, incorporadas pelo uso de tecnologias digitais, e seu processo de implementação nas instituições de ensino é o tema deste livro.

As pesquisas atuais nas áreas da educação, psicologia e neurociência comprovam que o processo de

[13] Acesso em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf

aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada um aprende o que é mais relevante e que faz sentido para ele, o que gera conexões cognitivas e emocionais. Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo.

A variedade de estratégias metodológicas a serem utilizadas no planejamento das aulas é um recurso importante, por estimular a reflexão sobre outras questões essenciais, como a relevância da utilização das metodologias ativas para favorecer o engajamento dos alunos e as possibilidades de integração dessas propostas ao currículo. É certo que as pessoas não aprendem da mesma forma, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo. Inserir as tecnologias digitais, por meio de metodologias ativas, de forma integrada ao currículo escolar requer uma reflexão sobre alguns componentes fundamentais desse processo e, entre eles, o papel do professor e dos estudantes em uma proposta de condução da atividade didática que privilegia as metodologias ativas. Espera-se, com este livro, preencher uma lacuna relativa às publicações voltadas para a formação dos professores para o uso das metodologias ativas, com uma obra pautada pela fundamentação teórica que sustenta as práticas. A pergunta Por que e para que o uso de metodologias ativas na educação? nos direciona na especificação dos objetivos deste livro.

Entendemos que, embora não haja consenso em relação a esse objeto de estudo, historicamente avançamos em direção à superação de visões reducionistas que apresentam as metodologias ativas como um conjunto de estratégias que os professores utilizam em algumas de suas sequências didáticas, como uma "receita de bolo", e que apenas enriquecem as formas de condução das aulas. A reflexão pede uma mudança de postura, em que gradativamente o educador se posicione como um mediador, um parceiro na construção de conhecimentos que não está no centro do processo. Quem está no centro, nessa concepção, são o aluno e as relações que ele estabelece com o educador, com os pares e, principalmente, com o objeto do conhecimento.

Os estudantes do século XXI, inseridos em uma sociedade do conhecimento, demandam um olhar do educador focado na compreensão dos processos de aprendizagem e na promoção desses processos por meio de uma nova concepção de como eles ocorrem, independentemente de quem é o sujeito e das suas condições circundantes. No mundo atual, marcado pela aceleração e pela transitoriedade das informações, o centro das atenções passa a ser o sujeito que aprende, a despeito da diversidade e da multiplicidade dos elementos envolvidos nesse processo.

Nesta obra, buscamos resgatar algumas das diferentes metodologias ativas, em uma abordagem teórico-prática, de modo a oferecer ao leitor condições de obter informações sobre o embasamento teórico da respectiva abordagem e sua posterior utilização em sala de aula e/ou na formação de professores.

Os autores que participam deste livro procuram avançar para a transposição dos pressupostos teóricos para a prática específica em sala de aula e/ou na formação de professores. Buscamos, ainda, oferecer subsídios ao leitor para aprofundar e discutir os temas expostos na obra, sugerindo leituras complementares e links para conteúdos suplementares. Optamos por organizar o material atendendo a duas linhas: textos relacionados à aplicação em sala de aula (Parte I) e textos sobre a formação de professores (Parte II), com a intenção de apresentar os pressupostos fundamentais de cada uma das abordagens e evitando uma interpretação unilateral, mas favorecendo uma apreciação dos aspectos principais de cada proposta. Cabe

ressaltar que a sequência de apresentação dos capítulos não tem a pretensão de valorizar uma ou outra proposta.

O texto da Parte I, de José Moran, apresenta reflexões sobre o cenário atual, que exige aprender ativamente, com múltiplas interfaces, pessoas, situações e tecnologias. Aborda, também, o híbrido ampliado, a diversidade de caminhos, as contribuições das tecnologias inteligentes e as metodologias ativas na educação on-line. O texto da Parte II, de Lilian Bacich, tem como objetivo promover a reflexão sobre propostas de formação de professores para a implementação de metodologias ativas em sala de aula, enfatizando as vantagens de estratégias envolvendo o uso de tecnologias digitais nessa formação, discutidas por meio da apresentação e análise de experiências nacionais e internacionais bem-sucedidas.

A Parte I deste livro apresenta experiências realizadas em sala de aula, da educação básica ao ensino superior, em cursos de bacharelado e licenciatura, e reúne seis capítulos.

No Capítulo 1, José Armando Valente trata de algumas ideias sobre metodologias ativas, especialmente a sala de aula invertida e a aprendizagem personalizada, e como essas estratégias estão sendo utilizadas em uma disciplina do curso de comunicação social – midialogia, ministrada em uma universidade pública.

O Capítulo 2, de Marcelo Ganzela, apresenta os avanços encontrados até então nas experiências de ensino híbrido em um curso de licenciatura em letras, cujo escopo maior é formar professores de língua e literatura, enfatizando as possibilidades de relação entre tecnologias digitais, personalização, empoderamento do aprendiz e construção de conhecimentos via experiências estéticas.

No Capítulo 3, Marta de Oliveira Gonçalves e Valdir Silva apresentam a experiência denominada sala de aula compartilhada, em que foram agrupados, no espaço físico de uma única sala de aula, alunos de três semestres diferentes, mediados por dois professores, em um curso de licenciatura em matemática. O texto enfatiza as reflexões de professores, alunos e do coordenador do curso sobre as concepções de aluno, professor, aula invertida e uso de plataformas digitais.

O Capítulo 4, de Elizabeth dos Reis Sanada e Ivaneide Dantas da Silva, apresenta as contribuições do ensino híbrido em abordagens envolvendo estudantes de um curso de pedagogia.

No Capítulo 5, Jordana Thadei aborda as ações envolvidas na mediação e como elas se ampliam e se ressignificam à medida que as sociedades se modificam. A autora defende que o professor em formação não apenas precisa ouvir ou ler sobre a mediação, mas vivenciá-la, experimentando a construção de conhecimentos mediados por seus professores, aspectos abordados por meio de exemplos de práticas favorecedoras da construção do conceito de mediação junto a alunos de um curso de letras.

No Capítulo 6, Helena Andrade Mendonça apresenta a discussão sobre o uso de tecnologias digitais nas instituições de ensino, com foco no relato das ações que ocorrem em espaços de criação digital abertos, em uma escola de educação básica, com o objetivo de possibilitar uma apropriação crítica e participativa dos estudantes em relação aos recursos tecnológicos mobilizados. A abordagem teórica do capítulo envolve as teorias dos novos e multiletramentos e, como material de investigação e prática pedagógica, são utilizadas atividades de programação com o aplicativo Scratch, com a criação de um jogo de caça ao tesouro com realidade aumentada.

A Parte II deste livro tem foco na formação continuada de professores e reúne quatro capítulos.

O Capítulo 7, de Julciane Rocha, aborda o design thinking, definido como uma abordagem estruturada, baseada na metodologia e sistemática utilizada pela área do design, que tem como objetivo gerar e aprimorar ideias, facilitando o

processo de solução dos desafios cotidianos com criatividade e de forma colaborativa. O texto tem como objetivo apresentar ao leitor o design thinking, seu ingresso no universo da educação e os princípios que dão forma à abordagem, apontando algumas possíveis contribuições da sua aplicação em cenários educacionais.

No Capítulo 8, Julia Pinheiro Andrade e Juliana Sartori apresentam a fundamentação teórica e os relatos de experiências desenvolvidos por meio da metodologia de contextualização da aprendizagem, uma abordagem de construção e resolução de problemas significativos a partir do contexto e dos fenômenos vividos por alunos e professores. A metodologia desenvolve o engajamento e a formação de professores-autores por meio de estratégias de cocriação e de escrita de práticas para compartilhar em rede.

No Capítulo 9, Mariana Lorenzin, Cristiana Mattos Assumpção e Alessandra Bizerra, com o objetivo de informar caminhos para a capacitação profissional que conduzam a uma mudança na prática docente, apresentam as contribuições do currículo STEAM (do inglês Science, Technology, Engineering, Arts & Design and Mathematics) como uma proposta de organização do ensino pautada na interdisciplinaridade e em projetos.

No Capítulo 10, Célia Maria Piva Cabral Senna e Sarah Papa de Morais apresentam o relato de uma escola pública de São Paulo que, inspirada pela Escola da Ponte, já tinha quebrado muros (reais e simbólicos) e, então, decidiu por “quebrar as paredes” das salas de aula. Os estudantes passaram a se agrupar em quatro salões divididos por séries e decidir o que gostariam de aprender por meio de assembleias. Nesse contexto, o roteiro de estudo passou a ser o principal dispositivo pedagógico da escola, sendo elaborado de maneira coletiva e interdisciplinar pelos educadores.

Este livro cumpre seu objetivo ao mostrar possibilidades e caminhos para a integração de metodologias ativas nos processos de ensino e aprendizagem. Procura, ainda, defender que a organização das atividades didáticas cria condições adequadas para a construção de conhecimentos e, consequentemente, amplia as possibilidades de desenvolvimento de habilidades e competências para que os sujeitos possam interpretar e analisar criticamente a realidade concreta em que se inserem. A ponta do iceberg é a alteração dos resultados das avaliações que funcionam como métricas nacionais e internacionais de desempenho; porém, o corpo desse grande bloco submerso envolve todo um sistema educacional que urge mudanças estruturais que possibilitem autonomia intelectual aos alunos do século XXI, para os quais os conhecimentos enciclopédicos estão a um clique, porém, as análises desses conhecimentos demandam muitas outras habilidades e competências para serem construídas e elaboradas de forma efetiva. A autonomia intelectual é um dos objetivos da educação, que deve ser estimulado e construído em todos os níveis de ensino. Não teremos avanços em nosso sistema de ensino supondo que uma educação que privilegia a pura transmissão de conhecimentos alcançará essa autonomia como um efeito colateral.

Portanto, a proposta desta obra se assenta na larga experiência de seus autores, tanto em relação ao conhecimento teórico e formação acadêmica quanto na prática docente na educação básica, em cursos de graduação, especialização e pós-graduação, nos quais estão envolvidos com discussões e implementação de ações incluindo as metodologias ativas na educação. Com essa proposta, procuramos embasar e inspirar educadores que, assim como nós, acreditem no poder transformador da educação e na importância de ela estar conectada aos alunos do século XXI.

Lilian Bacich e José Moran

10. REIS, Pedro. Observação de aula e avaliação do desempenho docente. Cadernos CCAP, Lisboa, n. 2, jun. 2011. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente. Acesso em: 16 fev. 2023.

Introdução: A Arte de Ensinar e suas Ferramentas

O bom ensino é uma arte. Em outros tipos de arte - pintura, escultura, literatura - , os grandes mestres aproveitam sua proficiência com ferramentas básicas para transformar os materiais mais brutos (pedra, papel, tinta) em patrimônios mais valiosos da sociedade. Essa alquimia é ainda mais impressionante porque as ferramentas geralmente parecem banais para outras pessoas. Quem olharia para um cinzel, um macete e uma lima e os imaginaria produzindo o Davi, de Michelangelo?

A grandiosidade da arte reside no domínio e na aplicação de habilidades fundamentais aprendidas por meio do estudo diligente - "destreza", se você preferir. Você aprende a bater no cinzel com um macete e refina essa habilidade com o tempo, aprendendo sobre o melhor ângulo para a batida e a firmeza com que deve segurá-lo. Muito mais importante do que qualquer teoria é sua proficiência com o cinzel. É bem verdade que nem todo aquele que aprende a usar um cinzel irá criar um Davi, mas, ao mesmo tempo, aquele que não dominar a ferramenta não conseguirá fazer mais do que algumas marcas na pedra.

Todo artista - incluindo os professores - é um artesão cuja tarefa é estudar um conjunto de ferramentas e decifrar os segredos do seu uso. Quanto mais você entender um cinzel, mais ele o guiará até descobrir o que pode ser feito. Ao arredondar um contorno com uma suavidade inesperada, o cinzel faz você perceber subitamente que é possível acrescentar detalhes a uma expressão facial, mais tensão aos músculos da figura que está esculpindo. O domínio do uso das ferramentas não apenas permite a criação, ele a informa. Esse processo está longe de ser glamoroso; a vida de um artista é, na verdade, a vida de um negociante, caracterizada por calos e poeira de pedra, exigindo empenho e humildade, mas suas recompensas são imensas. É o trabalho de uma vida digna.

Viajando para o exterior no meu primeiro ano de faculdade, vi os cadernos escolares de Picasso em uma exposição no Museu Picasso, em Barcelona. O que mais me lembro são dos esboços preenchendo as margens de suas páginas. Não existiam cadernos de desenho, imagine! Eram cadernos como os de qualquer estudante: para anotar as observações de aula. Os pequenos esboços imortalizavam o rosto de um professor ou a própria mão de Picasso segurando um lápis, com perspectiva, linhas e sombras perfeitas. Sempre pensei que o trabalho de Picasso era abstrato, que representava uma forma de pensar que tornava irrelevante a habilidade de desenhar com precisão e realismo. Seus esboços contam outra história. Eles testemunham seu domínio dos aspectos fundamentais da sua arte e o empenho constante em aprimorar suas habilidades. Mesmo nos momentos de folga das aulas, ele estava desenvolvendo os alicerces de sua técnica. Era, primeiro, um artesão e, segundo, um artista, como atestam os 178 blocos com esboços ao longo da vida.

Este livro é sobre as ferramentas do ofício de ensinar, e espero que seja útil para os professores, onde quer que estejam. Mais especificamente, ele apresenta um interesse especial no setor que é mais importante para mim: escolas públicas, sobretudo as das periferias, que atendem alunos nascidos na pobreza e que, portanto, seguem por um caminho estreito e incerto até a oportunidade que merecem. Não é possível que ter nascido com menos recursos financeiros restrinja a oportunidade de um indivíduo, certamente não em lugares em que se acredita na meritocracia, mas a

verdade é que isso acontece. O preço do fracasso nas escolas que atendem alunos que se encontram no lado errado da desigualdade de privilégios é frequentemente alto, e os desafios, significativos. Os professores, nesses lugares, geralmente trabalham em um crisol onde os fracassos da sociedade são estruturais, evidentes e, por vezes, quase esmagadores. No entanto, todos os dias, em cada bairro como esse, existem professores que, sem muito estardalhaço, acolhem os alunos sobre quem os outros dizem "não consegue" - não consegue ler boa literatura, não consegue entender álgebra ou cálculo, não consegue e não quer aprender - e os ajudam, inspiram, motivam e transformam em acadêmicos que conseguem de tudo. Lamentavelmente, com frequência não sabemos quem são esses professores, mas eles estão em todos os lugares - em geral trabalhando de maneira anônima, na sala ao lado de um dos professores que criarão os 50% de novas contratações em distritos urbanos, aqueles que abandonam a prática pedagógica nos primeiros três anos. Pense nisso: para esses novos professores com dificuldades, as soluções para os desafios que acabarão levando-os a abandonar a profissão encontram-se a poucos metros de distância. E, para os alunos dessas comunidades, ingressar na sala de aula certa pode fazer as portas da oportunidade voltarem a se abrir. O problema é que não levamos suficientemente a sério o aprendizado dos professores que podem providenciar essas soluções.

Meu objetivo foi encontrar o maior número possível de professores desse tipo e homenageá-los focando e estudando a sua forma de ensinar. Para escrever este livro, passei muito tempo no fundo de salas de aula e assisti inumeráveis vídeos de professores excelentes em ação. Usei a filosofia de Jim Collins em Empresas feitas para vencer e Feitas para durar: o que separa o ótimo do bom é mais relevante do que o que descreve a mera competência. Eu não desejava saber o que fazia um professor ser muito bom, mas o que o tornava excepcional, capaz de superar as adversidades. Havia ideias consistentes que lhes possibilitavam transformar vidas de forma mais confiável? Havia palavras e ações que o resto de nós poderia copiar e adaptar? Havia tendências gerais que fornecessem o mapa da mina, os princípios por trás da excelência? Ou sua excelência era idiossincrática e impossível de ser mapeada?

O que descobri foi que, embora cada professor excelente seja único, suas habilidades de ensino, como grupo, tinham elementos em comum. Comecei a enxergar tanto o tema quanto a variação, e então passei a fazer uma lista das coisas que eles faziam. Atribuí nomes a essas ações para que pudesse me lembrar delas, e com o tempo a minha lista cresceu não só quanto ao número de tópicos, mas também no nível de especificidade. As ideias se integraram às técnicas. Descobri também que os grandes professores tinham diferentes ideologias e estilos: "Eles eram extrovertidos e introvertidos; planejadores e improvisadores; espirituosos e sérios. Mas, no final, uma história emergiu. No fim das contas, realmente existe uma caixa de ferramentas para suprir as deficiências no desempenho escolar. O conteúdo foi forjado por 10 mil professores que trabalham discretamente e, em geral, sem reconhecimento, em salas no fim de corredores com o piso quebrado. Estou certo de que parte da minha análise do que eles fazem está errada. Na verdade, reescrevi este livro a partir do original para tentar capturar mais do que eles fazem e com maior precisão. Um ponto que tentei enfatizar é que ter uma ferramenta não é um argumento para utilizá-la de forma descuidada. Um pintor tem uma maleta cheia de pincéis e espátulas, mas não usa todos eles em cada retrato ou paisagem que pinta.

Se você é um professor que está iniciando seu estudo da arte de ensinar, meu objetivo é ajudá-lo a se tornar um desses educadores que, durante uma longa e destacada carreira, libertam o talento e as

habilidades latentes nos alunos, independentemente do número de tentativas anteriores malsucedidas. Se você se comprometer e investir seus talentos nesse trabalho, merece ter sucesso e mudar vidas. Se obtiver sucesso, provavelmente será mais feliz no trabalho e, dessa forma, quando estiver feliz, fará um trabalho ainda melhor.

Se você já é um professor experiente, espero que a discussão das ferramentas de ensino e suas aplicações e a construção de um vocabulário para falar sobre os momentos críticos e muitas vezes negligenciados do seu dia inspirem você não só a aperfeiçoar seu ofício, mas também a gostar de fazer isso e sentir o prazer de se comprometer (ou voltar a se comprometer) com o domínio mais profundo possível da empreitada complexa e valiosa que é o trabalho da sua vida. Presumo que, em muitos casos, este livro descreverá coisas que você já sabe e faz. Acho isso ótimo e, nesse caso, meu objetivo será ajudá-lo a melhorar um pouco mais esses aspectos, talvez ao ver aplicações úteis e variações que você não havia considerado. De qualquer forma, seu crescimento é no mínimo tão importante quanto o de um professor iniciante. O ensino é a melhor e mais importante tarefa em nossa sociedade. Aqueles que o exercem merecem vivenciar crescimento e aprendizagem constantes. Isso, afinal, é o que desejamos para nossos alunos.

Se você dirige uma escola, espero que este livro o ajude a ajudar os professores a fazer esse trabalho desafiador da melhor forma possível. Em nossa área, a primeira obrigação de uma organização é ajudar seus integrantes a ter sucesso. Quando os professores terminam o dia com uma sensação de dever cumprido, quando sentem que estão sendo cada vez mais bem-sucedidos, eles permanecem em nossas escolas por um longo tempo, desempenham um trabalho excepcional, trabalham com alegria e inspiram outras pessoas, retribuindo em dobro o que receberam da organização.

As páginas a seguir são um esforço para descrever e organizar as ferramentas usadas por professores que querem mudar o jogo e para refletir sobre como e por que eles as utilizam. Dessa forma, você poderá tomar decisões informadas por conta própria.

Meu trabalho não foi inventar as ferramentas que descrevo aqui, mas explicar como outras pessoas as utilizam e o que as torna efetivas. Isso significou dar nome a técnicas com o intuito de ajudar a criar um vocabulário comum com o qual se pode analisar e discutir a sala de aula. Os nomes podem parecer um pouco artificiais inicialmente, mas representam uma das partes mais importantes. Se não houvesse a palavra democracia, seria mil vezes mais difícil ter e manter uma coisa chamada “democracia”. Ficaríamos para sempre atolados na ineficiência - “Você sabe, aquela coisa sobre o que falamos onde todos têm voz...” - justamente no momento em que precisássemos tomar uma atitude. Professores e administradores devem ser capazes de falar com os colegas rápida e eficientemente sobre um conjunto de ideias claramente definidas e compartilhadas para que possam embasar seu trabalho. Precisam de um vocabulário compartilhado suficientemente minucioso para permitir uma análise abrangente dos eventos que acontecem em uma sala de aula. Acredito que os nomes importam, e vale a pena serem usados. Em geral, eles possibilitarão que você fale sobre sua própria prática de ensino e a de seus colegas com uma linguagem específica e eficiente.

Porém, quero deixar claro que, apesar dos nomes, o que é apresentado aqui não é meu, tampouco é uma teoria. É um conjunto de anotações de campo feitas a partir da observação do trabalho de mestres, alguns dos quais você conhecerá neste livro, e muitos outros que não conhecerá. Quero agradecer a todos eles pela dedicação e pelas dicas que informaram e inspiraram esta obra.

Técnicas Aplicáveis, Concretas e Específicas

Quando eu era um jovem professor, participava de oficinas de treinamento e saía com a cabeça cheia de palavras importantes. Elas se referiam a tudo o que me havia levado a querer ser professor. "Tenha altas expectativas em relação a seus alunos." "Espere o máximo dos alunos todos os dias." "Ensine crianças, não conteúdos." Eu ficava inspirado, pronto para melhorar - até chegar à escola no dia seguinte. Eu me via perguntando: "Bem, como faço isso? Que atitude devo tomar às 8h25 da manhã para demonstrar essas altas expectativas?".

O que me ajudou a melhorar minha forma de ensinar foi quando um dos meus colegas me disse algo bem concreto: "Quando você quiser que eles obedeçam a sua orientação, fique parado. Se você ficar andando pela sala, distribuindo materiais, parece que a orientação é menos importante do que todas as outras coisas que você está fazendo. Mostre que a sua orientação é importante. Fique parado". Com o tempo, foi esse tipo de conselho aplicável, concreto e específico, muito mais do que os lembretes de que eu devia ter altas expectativas, que me permitiu, de fato, aumentar as expectativas na minha sala de aula.

Minha abordagem neste livro reflete essa experiência. Tentei descrever as técnicas dos professores excelentes de maneira aplicável, específica e concreta, de modo que você consiga começar a usá-las amanhã mesmo. Optei por denominá-las "técnicas", e não "estratégias" - mesmo que práticas pedagógicas tenham a tendência de usar esta última expressão - porque para mim uma estratégia é uma abordagem generalizada que informa decisões, enquanto uma técnica é uma coisa que você diz ou faz de uma maneira específica. Se você quisesse ser um velocista, sua estratégia poderia ser simplesmente correr o mais rápido que puder do começo ao final da pista; sua técnica seria inclinar o corpo para a frente em cerca de cinco graus à medida que move suas pernas para cima e para frente. Se você quisesse ser um grande velocista, praticar e melhorar essa técnica o ajudaria a obter mais do que refinar sua estratégia. E, como uma técnica é uma ação, quanto mais você praticar, melhor se tornará. Pensar cem vezes na sua decisão de correr o mais rápido possível desde o começo da pista não vai melhorar seu desempenho, mas praticar 100 corridas com a posição certa do corpo vai. É por isso que, no fim, concentrar-se em polir e aprimorar técnicas específicas é o caminho mais rápido para o sucesso.

Também cabe observar que esse conjunto de técnicas não é um "sistema". Para mim, o benefício de considerar técnicas individuais é que estas são unidades pequenas e discretas de investigação. Você pode escolher alguma coisa que lhe interessa e estudá-la, melhorando rapidamente e vendo os resultados. E pode incorporar uma técnica nova ao que já faz sem ter de redesenhar toda sua abordagem ou apostar tudo no livro. Como assinalam Chip e Dan Heath em seu livro Switch, a forma como as pessoas encontram informações úteis tem muito a ver com o fato de serem ou não bem-sucedidas em usá-las para mudar e melhorar suas vidas. Muitas vezes, o que concluímos é que a resistência à mudança - por parte dos professores, digamos - é, na verdade, falta de clareza sobre o que fazer concretamente para começar a mudança: "OK, entendo que devo ser mais rigoroso, mas como faço isso, ou como começo a fazer isso de uma forma concreta e executável?". Apresentar às pessoas ferramentas a serem experimentadas pode parecer menos eficiente do que dar-lhes um sistema abrangente que englobe tudo o que elas fazem, mas tentar fazer tudo ao mesmo tempo é uma receita para a inação. Ter uma ideia focada e executável na qual trabalhar pode ajudar a tornar a mudança e a melhora seguras e fáceis de buscar, resultando na incorporação da técnica à sua vida. Geralmente atingimos mais mudanças de

longo prazo por meio de pequenas mudanças de curto prazo.

Outra observação importante de Switch é que tendemos a supor que o tamanho da solução precisa combinar com o tamanho do problema. Você foi observado; foram feitas críticas; parece que você tem de fazer mudanças generalizadas em tudo o que você faz. Será que precisa? Talvez apenas se conectar com alguns alunos que parecem desinteressados por meio da chamada De surpresa ou preparar-se diferentemente para que possa ouvir melhor durante suas aulas faria uma enorme diferença e colocaria outras coisas no lugar. Com frequência, mudanças pequenas fazem uma grande diferença.

A Arte de usar as Técnicas

Muitas das técnicas que você encontrará neste livro podem inicialmente parecer triviais e banais. Elas nem sempre são especialmente inovadoras; nem sempre são intelectualmente surpreendentes. E, por vezes, não acompanham a marcha da teoria educacional. Mas, se usadas bem e com responsabilidade, produzem um resultado que certamente compensa sua aparência humilde. Elas valem seu tempo e esforço algumas vezes porque são tão triviais e fáceis de negligenciar. Simples e útil podem ser palavras bonitas. Mas quero enfatizar que a arte está na aplicação discricionária das técnicas. Tentei, com esta obra, ajudar artesãos a se tornarem artistas, não porque acho que o trabalho de ensinar pode ser mecanizado ou transformado em fórmulas. Existe um tempo e um lugar certo (e errado) para cada ferramenta, e sua aplicação efetiva sempre dependerá do estilo e da visão únicos dos grandes professores. Isso, em uma palavra, é arte. A excelência do ensino não é menos grandiosa porque o professor sistematicamente dominou habilidades específicas, da mesma forma que Davi não reflete menos o gênio de Michelangelo só porque ele dominava a linguagem do cinzel antes de ter criado a estátua. Acredito que, dadas as ferramentas aqui apresentadas, os professores tomarão decisões sensíveis e independentes sobre como e quando usar as técnicas desse ofício enquanto trilham o caminho para se tornarem mestres na arte de ensinar.

Definindo o que Funciona

Se você já ouviu falar das versões anteriores deste livro, sabe que meu processo para encontrar os professores que estudei iniciou como as notas nos testes. Procurei indivíduos e escolas que, nos gráficos da pobreza, eram “pontos fora da curva”. Eram professores (e algumas vezes escolas inteiras) que trabalhavam com alunos em bairros onde frequentemente apenas uma fração deles se formava no ensino médio, uma ainda menor na universidade, ou onde tipicamente apenas 10 ou 20% dos alunos eram aprovados em um determinado teste estadual (uma medida do progresso incompleta, mas ainda importante) em um ano típico. E, embora trabalhando nesse mesmo cenário, os professores que eu estava estudando ajudavam seus alunos a atingirem uma taxa muito mais alta do que qualquer um teria previsto: conseguiam o dobro de alunos aprovados... ou até quatro vezes o número de alunos aprovados. Havia casos em que todas as crianças eram aprovadas. Algumas vezes esses professores conseguiam mais crianças com avaliação “avançada” do que aquelas com avaliação “proficiente” nas escolas da redondeza. Seus resultados frequentemente compensavam a lacuna existente entre crianças nascidas na pobreza e crianças nascidas com privilégios.

As notas nos testes, é claro, são uma medida imperfeita. Elas nos contam muito, mas estão longe de dizer tudo, e geralmente são mais bem utilizadas para gerar e testar hipóteses: você observa uma série de professores com resultados incomumente fortes e começa a ver as tendências e semelhanças. Assim, sempre que possível, tentei usar o máximo de dados adicionais que podia e procurei sinais que fossem duradouros - resultados sustentados em contraste com picos que ocorreram uma única vez. Quando uma escola tinha

sucesso por um longo tempo, eu também considerava as diretrizes do diretor e sua contribuição com o fornecimento de materiais aos professores. Embora existam dados que sugerem que a maioria dos diretores pouco influencia na identificação dos melhores professores, os diretores muito bons são, é claro, diferentes da média. Podemos argumentar que a razão para terem sucesso é sua habilidade de entender quais professores têm o estilo de ensino especialmente eficiente. E com o tempo passei a depender da minha equipe - no momento eles já passaram centenas e centenas de horas estudando e discutindo vídeos de salas de aula - para identificar momentos que seriam úteis para os professores estudarem - momentos que eram replicáveis, e adaptáveis, e provavelmente ajudariam os professores a ajudar seus alunos a prosperar.

Pedra Angular

Conforme mencionei no Prefácio, uma mudança importante nesta terceira edição do livro é a inclusão dos vídeos chamados Pedra Angular, que mostram como uma seleção de professores verdadeiramente excepcionais usam e combinam técnicas durante um arco de tempo prolongado da sua aula. O conjunto desses vídeos mostra como as peças se encaixam e ajuda a equilibrar a inevitável distorção de ver apenas uma única técnica com um foco acentuado. Apresento a seguir uma lista com os vídeos Pedra Angular e algumas das coisas que aprecio na arte dos professores que eles perfilam. Espero que você os assista muitas vezes. Se você é diretor de uma escola ou se capacita professores, acho que eles são ideais para serem assistidos e estudados repetidamente.

Julia Addeo (North Star Academy HS, Newark, NJ): a excepcional Verificação da compreensão (Capítulo 3) de Julia é ativada pelo Planejamento exemplar (técnica 1). Sua revisão do Faça agora (técnica 20) se baseia em um equilíbrio dos Meios de participação (técnica 36) que inclui chamada De surpresa (técnica 34) e Mostre o texto (técnica 13). Não há um minuto de tempo desperdiçado.

Akilah Bond, na época na Leadership Prep Carnaise Elementary School, está lendo uma narrativa de Cam Jansey com seus alunos do segundo ano. Seu Tempo de espera (técnica 33) é exemplar. Ela usa o Todas as mãos (técnica 29), pedindo que os alunos abaixem suas mãos para que seus colegas não se sintam apressados, e assegura um produtivo Tempo de espera estimulando habilidades do pensamento. Ela insiste em ter respostas "corretas em todos os aspectos" (Certo é certo, técnica 16). Quando Anthony responde, você pode ver como ele usa os Hábitos de discussão (técnica 44) para mostrar que estava ouvindo e como os Hábitos de atenção (técnica 48) de seus colegas fazem com que ele se sinta confiante enquanto se esforça para explicar seu modo de pensar. E, quando Michael se sai muito bem, seu triunfo é em parte provocado por claros procedimentos e rotinas (Capítulo 10) - os alunos sabem que não devem se manifestar enquanto ele está pensando.

Jessica Bracey: lendo com seus alunos do 5º ano na North Star Academy Clinton Hill Middle School, Jessica executa um Leitura em FASE (técnica 24) padrão ouro, com seus alunos demonstrando prazer e habilidade ao dar vida a um livro. Ela usa um Antecipe a escrita (técnica 40), pedindo que eles respondam por escrito antes de discutirem o livro. Seus exemplares procedimentos e rotinas (Capítulo 10) significa que eles transferem todo seu pensamento para a página, e seu Solo silencioso (técnica 39) significa que eles estão refletindo profundamente sobre sentenças completas o tempo todo. Não é de admirar que eles estejam tão ansiosos por compartilhar! Quando o fazem, você pode ver uma combinação de Hábitos de atenção (técnica 48), assegurando que eles escutam bem, e Hábitos de discussão (técnica 44), desenvolvendo as habilidades de escuta que contribuem para uma real discussão.

Na'Jee Carter: escrevo extensamente sobre o De surpresa (técnica 34) de Na'Jee

no vídeo no Capítulo 7, mas observo também os Hábitos de discussão (técnica 44): seus alunos escutam e também falam. Seus impecáveis procedimentos e rotinas (Capítulo 10) não só ajuda a manter seu grupo de leitura na tarefa e assegura que as transições sejam eficientes, como também garante que os alunos que não estão em seu grupo de leitura estejam, de maneira alegre e produtiva, engajados o tempo todo. Sua Leitura independente responsável (técnica 23) é super produtiva porque ele é muito claro na orientação da tarefa, e isso lhe permite observar claramente como seus leitores estão se saindo; mas, antes de mandar todos lerem, ele aplica um Substitua o autorrelato (técnica 6), fazendo aos alunos uma série de perguntas para avaliar sua compreensão da tarefa em vez de meramente perguntar a eles se entenderam.

Denarius Frazier (Uncommon Collegiate Charter High School): discuto extensamente uma parte do vídeo dele no Capítulo 3, "Verifique a compreensão". Denarius demonstra quase todas as técnicas no capítulo, iniciando com a Observação ativa e encerrando com o Mostre o texto de uma maneira que é fundamental para a compreensão da realidade do quanto relacionamentos produtivos e duradouros são construídos na sala de aula. Mas observe também como ele se desloca para o canto e usa um Olhar de radar/ser visto observando (técnica 53) e uma Intervenção menos invasiva (técnica 55) para assegurar que todos estejam atentos. E note como seu Equilíbrio emocional (técnica 62) o auxilia a construir uma Cultura do erro (técnica 12), que deixa os alunos participantes interessados na tarefa de aprender com seus erros.

Arielle Hoo (North Star Vailsburg Middle School) pede que seus alunos escrevam, em um momento importante da aula, sobre como eles saberão se uma solução está correta. Observe a palavra "conjecturas" - esse é um ótimo exemplo de um estímulo formativo que não só torna seguro estar errado, mas socializa os alunos a pensarem na escrita como algo que você faz para descobrir novos insights, não apenas para explicá-los. Esse é um aspecto fundamental do Todo mundo escreve (técnica 38). Observe o Solo silencioso (técnica 39): todo mundo escreve imediatamente. Note como a discussão exemplar que ela tem, cheia de insights interessados e vocabulário técnico, inicia com ela, como Denarius, movendo-se para o "Poleiro de Pastore" e usando um Olhar de radar/ser visto observando (técnica 53) para se assegurar que todos estão com ela. Sidney dá início à discussão (muito bem), e o contato visual e a linguagem corporal pró-social que ela recebe (técnica 48, Hábitos de atenção) a fazem lembrar - e a todos os demais - que o que você está dizendo é importante. Em seguida Sadie fala, hesitando enquanto usa o termo técnico coincidentes para descrever duas linhas. Possivelmente essa é a primeira vez que ele usou esse termo. Note como ele persiste e corre o risco de fazê-lo. Os Hábitos de atenção ajudam, mas também ajuda uma conexão mais intensa com os procedimentos e rotinas (Capítulo 10): ninguém anuncia a resposta, faz gestos com a mão ou diz alguma coisa que distraia enquanto ele se esforça para usar a palavra correta. A sequência termina com os alunos revisando suas conjecturas originais por escrito, um exemplo da revisão sobre a qual você pode ler em Antecipe a escrita e Revisão regular (técnicas 40 e 42).

Sadie McCleary (Western Guilford High School): o Ritmo (Capítulo 6) e os Meios de participação (técnica 36) de Sadie são brilhantes - talvez o último levando ao primeiro -, e os discuto longamente mais adiante no livro, sem mencionar seus Quadro = papel (técnica 22), Virem e conversem (técnica 43) e Todos juntos (técnica 35). Ela tem sucesso em todas essas técnicas porque suas orientações com O que fazer (técnica 52) deixam muito claro aos alunos como participar e ser bem-sucedidos. O estilo fácil, caloroso e gracioso de Sadie expressa responsabilização amorosa.

Narlene Pacheco: trabalhando com seus alunos do jardim de infância na Immaculate Conception School no Bronx, Narlene é extremamente clara sobre como participar com sucesso por meio de uma combinação de economia de linguagem (veja a técnica 58, Voz de comando) e orientações em O que fazer (técnica 52), o que articula com imenso carinho. Ela também é ótima na observação dos erros (Observação ativa, técnica 9) enquanto constrói uma Cultura do erro (técnica 12), corrigindo os erros sem ao menos uma pitada de julgamento ou negatividade.

BreOnna Tindall: observar sua turma na Denver School of Science and Technology me levou a cunhar o termo "espelho brilhante" - a ideia de que Breonna está mudando os alunos e, ao mesmo tempo, deixando que eles se revelem. Ela está proporcionando algo que é novo e dando aos alunos a chance de mostrar o que já está ali. Ela inicia com um Virem e conversem (técnica 43) impecável, mas observe como seu sistema permite que ela varie os "colegas ao seu lado" e os "colegas sentados à sua frente". Tudo isso é incorporado ao hábito e mostra o quanto procedimentos e rotinas (Capítulo 10) impecáveis conduzem a um ambiente caloroso, confiável e encorajador. A cordialidade da sua chamada De surpresa (técnica 34) mostra o quanto essa técnica é realmente inclusiva.

Christine Torres: você já leu um pouco sobre o estilo de ensino de Christine na Springfield Prep em Springfield, Massachusetts, no Prefácio - a mágica com a qual ela dá vida a O formato importa (técnica 18), Hábitos de atenção (técnica 48) e Hábitos de discussão (técnica 44). O Capítulo 2 inicia com uma discussão da sua preparação. Para fazer o Pedra Angular tive que cortar duas seções da sua aula - a revisão e a discussão do vocabulário - porque raramente vi uma aula onde os alunos participassem com tanto empenho e disposição, e seu estilo pessoal lúdico combinado com a constante responsabilização amorosa faz a turma cantar.

Nicole Warren: a aula com seus alunos do 3º ano na Leadership Prep Ocean Hill Elementary Academy tem muita vida desde o início. Há um rápido cântico em que todos estão incluídos (o Capítulo 10, "Procedimentos e rotinas", ajudará você á a fazer isso). Então ela vai direto para o Virem e conversem (técnica 43). Em seguida, faz uma chamada De surpresa (técnica 34) antes de fazer a transição para a prática independente. Também há uma Prática da recuperação (técnica 7). O movimento de cada atividade para a seguinte é um modelo do tipo de fluxo que uma lição ritmada pode desenvolver (Capítulo 6). Observe em particular quão bem ela desenvolve o Marque as etapas (técnica 28) com rápidas transições como "Diga ao seu colega" e "Vá trabalhar!", além da economia de linguagem (parte da técnica 58, Voz de comando). O pequeno Todos juntos (técnica 35) de "Feliz Aniversário" deixa Crystal com um sorriso no rosto. Também há uma Observação ativa (técnica 9) de primeira linha e um Padronize o formato (técnica 8) que lhe permitem saber como os alunos estão se saindo e construir relações positivas e calorosas que você sem dúvida vai conseguir observar.

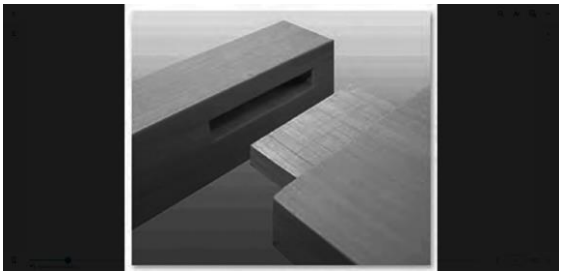
Gabby Woolf: lendo O médico e o monstro com sua turma de alunos de 10 anos na King Solomon Academy, em Londres, Gabby demonstra uma maravilhosa Leitura em FASE (técnica 24) enquanto seus alunos tornam o significado audível. Em seguida, há algumas chamadas De surpresa (técnica 34) enquanto ela aplica o Substitua o autorrelato (técnica 6) com perguntas focadas para examinar a passagem. Ela se certifica de reforçar que a discussão comece com ser ouvido, enfatizando o formato audível de O formato importa (técnica 18). Seu Circule (técnica 25) é excepcional, e suas orientações com O que fazer (técnica 52) mantêm todos na tarefa: "O texto na frente de vocês, por favor". Há um ótimo Puxe mais (técnica 17), também, quando ela diz "O que

imaginamos quando lemos a palavra ‘porretada’?” “Neandertal”, responde um aluno rápido. Essa é uma boa resposta, e Gabby a reconhece seguindo com mais perguntas: “Por quê?”. Quando ele explica: “Então como isso se relaciona com o personagem de Hyde?”. A mensagem é: a recompensa para perguntas certas são perguntas mais difíceis, embora a resposta dele seja um tipo de recompensa, também.

Sarah Wright: lendo Esperanza rising com seus meninos do 5º ano na Chattanooga Prep, em Chattanooga, Tennessee, Sarah prova que a melhor maneira de fazer com que os alunos tenham prazer com a aprendizagem é ter procedimentos claros (Capítulo 10, “Procedimentos e rotinas”) para que tudo funcione adequadamente e os alunos saibam como fazer as coisas. Seus alunos escrevem primeiro, antes de darem início ao Virem e conversem (técnica 43). Sua circulação aqui permite que ela escute algumas respostas interessantes e prestigie o aluno fazendo com ele uma chamada De surpresa. Observe também como, quando Akheem lê sua frase, todos na aula estão olhando para ele e mostrando com sua linguagem corporal que suas palavras têm importância (técnica 48, Hábitos de atenção). Observe como o Virem e conversem ganha vida, porque ela tem um sinal claro para a técnica, porque os alunos a praticaram e porque eles sabem que todos os colegas vão se juntar a eles com entusiasmo. Note como o Virem e conversem termina rapidamente quando necessário, pois ela também tem um procedimento claro e já estabelecido para chamar a turma de volta à ordem. Observe como ela utiliza um sistema seu para permitir que todos valorizem o trabalho uns dos outros e como, por mais que queiram muito responder, os alunos não manifestam suas respostas; isso possibilita que Sarah faça uma chamada De surpresa e dê a Akheem a chance certa no momento certo. A alegria é perceptível. Os procedimentos claros, a estrutura, os sistemas e as rotinas não são sua antítese, mas parte da sua origem.

Cinco Temas: Modelos Mentais e Execução Intencional

Para os carpinteiros, encaixar dois pedaços de madeira em ângulo reto foi um desafio complexo por séculos, especialmente quando não queriam que aparecessem pregos ou parafusos – ou quando essas ferragens não estavam disponíveis. Com o tempo, no entanto, os carpinteiros gradualmente contornaram esse desafio por meio de uma técnica denominada furo e espiga. Aperfeiçoado durante séculos, esse método envolve estreitar uma peça de madeira (uma espiga) e encaixá-lo em um espaço escavado em outra peça (furo), assegurando que o encaixe fique ajustado e resistente, mesmo com 90 graus, sem ferragens.



Na técnica de furo e espiga, porém, são necessárias inúmeras adaptações dependendo do desafio que se apresente. Para uma mesa de jantar, o encaixe deve ser bem acabado, elegante e quase imperceptível. As vigas de um galpão precisam ser massivamente fortes, mas projetadas para um encaixe rápido enquanto são erguidas. Para uma rampa, talvez o encaixe precise ser removível. Por isso, existem encaixes em ponta, de uma ponta a outra e em cunha; espigas em bolota, pregadas e biscoito.

Para os carpinteiros, a terminologia marca os insights de milhares de artesãos e empodera o indivíduo que está enfrentando um desafio para avaliar com mais clareza as soluções disponíveis e engajar outros carpinteiros na sua discussão com precisão.

Com os professores, ocorre o mesmo –

ou pelo menos este livro pretende que seja assim. Você quer engajar cada vez mais alunos intencionalmente no trabalho de pensar? Tente uma chamada De surpresa – isto é, chamar os alunos independentemente de terem ou não se voluntariado – "inclusivamente", como gosto de descrever. Mesmo assim, uma ampla variedade de adaptações é possível com uma chamada De surpresa. Fazer a pergunta antes de dizer o nome do aluno que você está chamando pode fazer com que outros alunos respondam à pergunta antes de serem chamados. Subdividir a pergunta maior em perguntas menores pode envolver mais alunos na resposta. Fazer a chamada De surpresa com um segundo aluno para responder à primeira pergunta pode ajudar a socializar os alunos para ouvirem atentamente uns aos outros. Podemos chamar essas coisas de sincronização dos nomes, discriminação e seguimento. Nomear os detalhes de uma técnica e suas adaptações deixa uma trilha de migalhas de pão que você pode usar para refinar seu uso.

Mas a técnica e a habilidade para descrevê-la não são suficientes. Muitos de nós executamos quase mil lições por ano – algumas que nós mesmos planejamos, e algumas que seguem o esquema de alguma outra pessoa. Fazemos isso com 30 alunos do 7º ano em uma manhã de terça-feira e mais uma vez com 30 alunos diferentes do 7º ano na mesma tarde. Em certo ponto, certamente nos lembraremos de que nunca ensinamos a mesma lição duas vezes. Expertise – fazer o plano de forma satisfatória para cada turma – significa resolver um fluxo contínuo de variáveis e contextos. Seu plano de aula presumiu que os alunos entenderiam o que é justaposição, mas eles não entenderam. Você achou que os alunos apresentariam animadamente uma miríade de pensamentos sobre o capítulo, mas a primeira aula foi morna, e apenas um aluno levantou a mão na segunda.

Por isso, um professor, mesmo aquele que domina sua caixa de ferramentas, toma decisões não só sobre qual ferramenta usar, mas também sobre como usá-la. Poucos alunos levantaram as mãos? Você pode fazer uma chamada De surpresa, mas também pode usar a técnica *Virem e conversem*, ou pode usar um rápido estímulo escrito para as baixas participações – a técnica Pare e anote. Seu tom pode ser extravagante: "Geralmente eu não consigo impedir que vocês conversem sobre O doador de memórias. Aconteceu alguma coisa terrível com as Kardashians e eu sou o último a saber".2 Você pode ser filosófico: "Sim, essa é uma pergunta difícil. Quem será suficientemente corajoso para respondê-la?". Você pode ser direto: "Preciso ver mais mãos levantadas". Você pode não dizer nada.

Em uma aula típica, você normalmente precisa decidir rapidamente. Então você decide, decide e decide mais uma vez. Você é um rebatedor enfrentando centenas de lançamentos seguidos – uma comparação à qual voltarei daqui a pouco, mas primeiro é importante perguntar: de que você precisa para decidir rapidamente, com confiança e bem, ao mesmo tempo pensando em outras coisas e, muitas vezes, sob um pouco de pressão na forma de, digamos, 29 alunos inquietos, o valor de 25 minutos de trabalho que ainda precisa ser feito e o ruído do relógio para lembrá-lo que lhe restam 15 minutos no período de aula?

A ciência cognitiva diria que ter um forte modelo mental é essencial. Nesse caso, isso significa ter uma concepção clara de como devem ser os elementos de uma lição de sucesso. Isso também se beneficia da linguagem intencional para que os princípios sejam estruturados com confiança.

Modelos Mentais

Certa noite, alguns anos atrás, eu assistia a um jogo de futebol com um técnico chamado Iain Munro, que havia jogado profissionalmente por quase 20 anos no Reino Unido e depois foi treinador por mais 20 anos. Em certo momento durante a partida, ele estava comendo alguma coisa, e

eu estava a ponto de lhe fazer uma pergunta. De repente, ele ergueu a cabeça e exclamou: “O right back está fora de posição!”.

“Como?”, eu disse, me perguntando a qual jogador e a que time ele estava se referindo e se estava falando sobre o jogo que estava acontecendo no estádio, lá embaixo, ou de algo mais abstrato e metafórico.

“Ele avançou demais para o centro e não consegue ver o adversário”, disse Iain. Ele gesticulou com seu sanduíche para me mostrar. Quando fez isso, o adversário um jogador do time contrário notou a mesma coisa. Ele fez um passe para um companheiro correndo acelerado no ponto cego do right back. Momentos depois, o jogo estava 1 a 0.

Nós estávamos assistindo à partida há meia hora de uma forma relaxada quando de repente um entre 22 jogadores ficou fora de posição por alguns segundos. Iain viu isso instantaneamente, a 70 metros de distância, enquanto conversava e comia um sanduíche. Algum tipo de alarme havia disparado. Era possível ver isso na sua linguagem corporal. Ele sabia que aquilo significava problema.

Como ele havia feito aquilo? O segredo era seu conhecimento de como as coisas deveriam ser. “Os quatro de trás têm um formato apropriado”, disse ele. “Juntos eles devem se parecer um pouco com um pires. O pires deve se inclinar um pouco em resposta ao ponto onde a bola está”, disse ele, gesticulando com as mãos.

O que Iain estava descrevendo era um modelo mental, uma estrutura que as pessoas usam para entender ambientes complexos. Sua mente estava continuamente comparando o que estava à sua frente com esse modelo mental e o ajudava a notar rapidamente coisas que eram importantes ou estavam fora do lugar.

s professores também têm modelos mentais. Você vira de costas brevemente para a turma, mas consegue, sem olhar, distinguir a tagarelice normal e natural dos alunos que estão ocupados na tarefa das conversas que parecem inadequadas. Talvez você não consiga explicar como, mas, ao ouvir, sabe que a distração está em curso. Você tem um modelo mental do ruído na sala de aula.

Pesquisas mostram que modelos mentais são cruciais para uma tomada de decisão efetiva em quase todas as áreas de conhecimento, mas especialmente nas áreas em que as pessoas precisam tomar muitas decisões rapidamente enquanto estão focadas em múltiplas coisas.

Em sua pesquisa sobre a expertise dos professores, David Berliner3 mostrou o vídeo de salas de aula a professores novatos e a experientes. Os novatos tiveram dificuldades para entender o que estava acontecendo. “Na maioria das vezes, eles relataram observações contraditórias e pareciam confusos sobre o que estavam observando”, escreve Berliner. Já os experientes, como Ian, muitas vezes pareciam estar observando passivamente até que alguma coisa parecesse fora do lugar. Isso desencadeava uma reação. “Quando ocorriam situações anormais”, os experientes respondiam “sem esforço e de forma fluida”, em parte porque eram capazes de identificar rapidamente o que era uma anormalidade. Eles não reagiam de forma exagerada ao que era normal, mas eram rápidos em notar problemas potenciais rapidamente. Conseguiam distinguir quais alunos ficavam mais silenciosos do que o normal por estarem concentrados e quais ficavam quietos por estarem entediados. Eram capazes de rapidamente separar um sinal de um ruído, em parte porque estavam comparando o que viam com um modelo mental.

O restante deste livro discute técnicas específicas, mas este capítulo descreve os princípios centrais que podem ajudar os professores a construir um modelo mental mais forte e, assim, escolher entre as técnicas e tomar melhores decisões no ensino. Aqui, considero melhores decisões aquelas que resultam em mais aprendizado e desenvolvimento entre os alunos. Decidir começa com uma percepção cuidadosa, e os modelos mentais auxiliam nisso. No

entanto, embora a percepção derive da experiência, ela se desenvolve mais rapidamente quando compreendemos princípios básicos.

Isso não está nas primeiras versões do livro, mas acrescentei a esta edição para enfatizar como é importante compreender o propósito das técnicas. “Um ensino excepcional sempre começa com uma visão clara e um propósito firme”, escreve Adeyemi Stembridge em Culturally Responsive Education in the Classroom. “O professor que entende bem isso é... capaz de ser excepcional até nas estratégias mais banais” (p. 154). Dito de outra forma, “Tudo funciona em algum lugar, e nada funciona em todos os lugares”, como escreve Dylan William. Uma técnica impecável exatamente no momento errado ou pela razão errada é um beco sem saída.

Depois da visita a uma escola, há não muito tempo, meu colega Darryl Williams refletiu sobre um exemplo. Havíamos visto uma professora engajar seus alunos lindamente – todas as mãos estavam gesticulando com entusiasmo durante a maior parte da sua aula. A energia era palpável e, como um leitor de Aula Nota 10 poderia notar, a proporção da participação era alta. Houve muitas oportunidades para a técnica Virem e conversem, mas Darryl sentiu que alguma coisa estava faltando. As perguntas eram triviais, e as respostas eram vagas. A professora não havia refletido previamente sobre quais eram as perguntas mais importantes e como seriam as boas respostas. “Se as pessoas tentarem usar técnicas para compensar uma falta de clareza sobre seu conteúdo, a lição não irá funcionar”, disse Darryl.

Compare esse exemplo com o ensino de Sadie McCleary no vídeo Sadie McCleary: Pedra Angular. Ela também usa a técnica Virem e conversem para estimular mais participação em sua sala de aula. Os alunos gesticulam animados, se engajam dinamicamente. Mas a intenção e o motivo de ela escolher a técnica eram extraordinários. Sadie descreveu seu pensamento da seguinte maneira:

Se for uma pergunta mais importante, sempre peço que os alunos escrevam ou a técnica Virem e conversem primeiro para aumentar a participação, depois circulo enquanto eles estão conversando e escolho um ou dois para chamada De surpresa.

Se for alguma coisa mais fácil, posso perguntar em voz alta, mas reúno dados no momento fazendo a chamada De surpresa com alunos específicos, geralmente com aqueles que considero termômetros, que mostram o que a turma está achando. Se for alguma coisa muito simples, da qual quero que todos os alunos se lembrem rapidamente, posso usar o Todos juntos para todos falarem em voz alta.

Sadie reflete cuidadosamente sobre a técnica, mas sua compreensão dos princípios de como a aprendizagem acontece forja suas decisões – seu objetivo é manter os alunos pensando constantemente e construindo ativamente a memória de longo prazo. Um marinheiro precisa se preocupar com os nós e as velas, mas também deve ficar de olho na bússola.

Você pode argumentar que os títulos dos capítulos deste livro já compõem um conjunto de princípios para um modelo de boa sala de aula. Pode argumentar que devemos “verificar a compreensão” e ter altas expectativas acadêmicas e comportamentais, por exemplo, ou que a “proporção” no trabalho dos alunos deve ser alta e incluir um equilíbrio entre escrita, discussão e questionamento. Em muitos aspectos, eles são assim, mas são princípios de ensino, e mesmo esses princípios precisam ser apoiados por princípios de aprendizagem que possam ajudar a explicar por que certos métodos funcionam, e não como e quando usá-los.

Primeiramente, no entanto, permita que eu faça uma breve digressão sobre percepção. É crucial que os educadores entendam a percepção, pois ela molda a tomada de decisão. Só podemos tomar decisões sobre o que vemos. Para que um professor reconheça que Julissa está ficando desanimada em relação à matemática, ele primeiramente precisa

perceber a linguagem corporal e a expressão facial de Julissa. Muitas pessoas presumem que isso é muito mais simples do que na verdade é, que se olharmos para ela iremos vê-la, mas ver na verdade está longe de ser automático. O primeiro passo, frequentemente negligenciado ao tomarmos melhores decisões, é ver melhor.

"Estamos conscientes apenas de uma pequena porção do nosso mundo visual em um determinado momento," afirmam Christopher Chabris e Daniel Simons em O gorila invisível, estudo de um tópico que os professores conhecem bem: cegueira inatencional. Esse é o termo técnico para a habilidade de cada pessoa no planeta de olhar diretamente para alguma coisa importante e simplesmente não a ver: um carro entrando no cruzamento, um aluno levantando sua mão com hesitação ou, simplesmente, um apagador voando pela sala. Isso acontece o tempo todo com pessoas que trabalham em ambientes perceptivos complexos. Acreditamos que a percepção é objetiva e automática. Na verdade, não queremos acreditar que falhamos em perceber algo. Essa é a parte complicada. Chabris e Simons afirmam que isso é totalmente incompatível com a forma como entendemos nossas mentes".

O que fazer se a percepção pode falhar, mas ainda assim é importante? O que fazer se é essencial conseguir notar o aluno que está em silêncio e frustrado, por exemplo? Ou quando você passou 10 minutos explicando um tema, e Daphne ainda nem pegou no lápis? "Existe uma forma comprovada de eliminar a cegueira inatencional: tornar o objeto ou evento inesperado menos inesperado", concluem os autores. Em outras palavras, a melhor maneira de ver bem é saber o que deve ocorrer. Seu modelo mental orienta o que você deve procurar. Quanto mais entendemos, mais vemos. Não entender o que estamos vendo também influencia nosso olhar. Um estudo recente mostrou que radiologistas faziam diagnósticos mais precisos e corretos com base em raios-x do que os iniciantes (ou seja, eles tinham maior probabilidade de percebê-los corretamente), mas os erros dos radiologistas menos experientes não aconteciam por acaso.4 Eles temiam "deixar passar alguma coisa", e essa responsabilidade fazia com que diagnosticassem exageradamente condições que não existiam. Mesmo com a preocupação de não entender, o que você está vendo influencia como você vê.

Com isso em mente, é importante reservar algum tempo para discutir os cinco princípios orientadores a seguir. Espero que eles forneçam um modelo mental útil de como a aprendizagem funciona e aumentem sua habilidade de perceber as coisas com exatidão na sala de aula, e aplicar as técnicas deste livro para incentivar o melhor dos alunos.

1. Entender a estrutura cognitiva humana significa construir memória de longo prazo e mobilizar a memória de trabalho.
2. Hábitos aceleram a aprendizagem.
3. Aquilo ao que os alunos prestam atenção é o que irão aprender.
4. Motivação é social.
5. Ensinar bem é construir relações.

11. ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Diversidade cultural

Os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea não são devidos unicamente às novas TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação), e que a proposta de uma "pedagogia" que compreenda e inclua nos currículos a grande variedade de culturas já presentes

nas salas de aulas de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância com a diversidade cultural, com a alteridade.

A diversidade na sala de aula não representa um novo cenário, ou uma realidade própria do século XXI. As diferenças sempre estiveram presentes e evidentes entre os grupos, diferenças estas que na maior parte das vezes, eram silenciadas, em uma tentativa de evitar conflitos (igualdade iluminista). Trata-se da busca pelo correto, ideal, pela verdade única.

Seus códigos e linguagens trazem as marcas do processo de culturalização experienciado. Essa nova sociedade múltipla, consequentemente, é caracterizada pela multiplicidade de textos, como aponta a autora.

"[…] multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela [a sociedade] se informa e se comunica".

O processo de informação que os jovens vivenciam em seu cotidiano é hipermidiático, um dos fatos que explana a diversidade de linguagens no ambiente escolar.

Diversidade de linguagens na escola

Em tal visão contemporânea, das sociedades culturalmente híbridas, a escola passa a possuir novos desafios: como valorar o nível de aculturamento dos alunos, por meio dos diversos discursos proferidos e textos produzidos em sala?; o que eles aprendem autodidaticamente é válido para o futuro mercado de trabalho que eles farão parte?; e se eles já carregam um conhecimento prévio, qual seria o papel fundamental da escola? A autora apresenta suas contribuições à baila do Grupo de Nova Londres (GNL):

"Essa visão desessencializada de cultura(s) já não permite escrevê-la com maiúscula – A Cultura –, pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilizado/barbárie, tão cara à escola da modernidade. Nem mesmo supõe o pensamento com base em pares antitéticos de culturas, cujo segundo termo pareado escapava a esse mecanismo dicotômico – cultura/popular, central/marginal, canônica/de massa – também esses tão caros ao currículo tradicional que propõe a "ensinar" ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais".

Essa visão vai ao encontro do que alguns teóricos chamam de pós-modernismo, já que, o (des)posicionamento é indeterminado, conforme já não se sabe quais são os valores que devem ser passados pelas instituições de ensino aos futuros "partícipes pensantes" da sociedade.

Considerando que a linguagem dos alunos é parte de um processo de grande influência multicultural, como desenvolver planos de ensino, de letramento, que abranja todas essas especificidades multiculturais? Esta e outras questões foram pensadas pelo GNL e continuam a ser desenvolvidas por pesquisadores e professores que vivenciam esses dilemas em seu ambiente de trabalho.

A autora defende uma "pedagogia dos multiletramentos" ao propor a adoção em sala de aula de práticas situadas, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora. Para a autora, a proposta didática sustentada em critérios de análise crítica é "de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidas no conceito de multiletramentos".

Nova ética e novas estéticas

A nova ética de que fala Roxane Rojo se relaciona com o consagramento de determinadas autorias, já que na concepção da autora, os alunos deveriam ter maior liberdade de escolha, já que, por exemplo, a Internet oferece diversos materiais, comentários de outros internautas, interpretações complementares que diversas vezes não estão presentes no referencial teórico que os professores

apontam aos alunos como o único utilizável.

Assim, a apreciação de cada sujeito passa a ocupar um lugar central no ambiente de aprendizagem, se existem tantas possibilidades disponíveis e ao alcance da maior parte dos jovens, por que não os orientar criticamente para buscar um meio, um canal de informação e comunicação, que, esteticamente os agradem?

Para isso, são necessárias uma nova ética e novas estéticas. Uma nova ética que já não tenha tanto por base a propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da web), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes (os *remixers*, *mashupers*).

"Uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou design, baseie-se nos letramentos […]".

A proposição da autora acerca da construção coletiva por meio do diálogo vai ao encontro dos conceitos de dialogismo e polifonia bakhtinianos; ao levar em consideração as muitas vozes, culturas presentes no discurso de cada sujeito, cria-se um ambiente diversificado sem a opressão de uma ideologia dominante, processo bastante enriquecedor para o processo de aprendizagem coletivo.

É preciso abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola, pois o conceito de multiletramentos confirma, nas sociedades atuais, a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos. A escola possui lugar para o plurilinguismo, para a multissemiose e para uma abordagem pluralista das culturas, visto que a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas está, juntamente com a multimodalidade de textos, imbricada no conceito de multiletramento.

É muito importante propor uma pedagogia dos multiletramentos, visto que, a multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos está presente nos textos impressos, de circulação social, e nas mídias audiovisuais. É essencial levar em conta o arranjo e a diagramação dos textos contemporâneos.

Multiplicidade de linguagens

Deve-se pensar que toda a sociedade passou a ter acesso a textos multimodais, seja ele impresso, virtual, etc. Os textos multimodais são aqueles "[…] textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar".

Se a sociedade passou a se comunicar e a se informar por meios e suportes que possibilitam inúmeras possibilidades, deve-se pensar em meios de trabalhá-las criticamente, compreender o funcionamento desses meios e como gerar produtos a partir delas.

"E como ficam nisso tudo os letramentos? Tornam-se multiletramentos: são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação."

"O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica".

"Pedagogia" dos multiletramentos

O termo "pedagogia" usado por Roxane Rojo leva em conta os itens "nova ética" e "novas estéticas".

"[…] são requeridas uma ética e várias estéticas e aí se encontra um trabalho que a escola pode tomar para si: discutindo criticamente as "éticas" ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as diferentes "estéticas", constituir variados critérios

críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais. Aqui, estamos no domínio das atitudes e valores, que também se aplicam às línguas (e suas variedades), às linguagens e suas combinações e às práticas letradas em suas variedades (e, logo, justifica-se uma área de línguas/linguagens nas escolas)".

A pedagogia dos multiletramentos, nessa visão, vem à tona para atender as novas demandas da sociedade contemporânea; visto que a escola, para frisar uma vez mais, é um espaço multicultural e mesmo fronteiriço – com alunos de nacionalidades diferentes, – tem de pensar em discursos e práticas que abarquem todos os alunos, independentemente da classe social, do nível de erudição, além do pertencimento à determinada cultura (por mais "exótica" que pareça), uma nova ética democraticamente construída, que não oprima os diferentes e valorize justamente a alteridade e as possibilidades de se aprender um com o outro.

Não descartar os meios de comunicação, como o smartphone, em sala de aula, e sim utilizá-lo como ferramenta de pesquisa. Esta e várias outras ações demonstram como a pedagogia dos multiletramos tem dado ênfase à possibilidade de colaboração e interação das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

"Todas essas mudanças fazem com que seja necessária uma nova pedagogia, que possa dar conta dessas multiplicidades e é para isso que os autores argumentam em prol de uma pedagogia dos multiletramentos, que busque não somente um aluno usuário funcional e analista crítico, mas também um criador de sentidos e transformador, usando aquilo que foi aprendido para novos modos".

[14]Diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, é preciso dominar áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação, entre outras.

De acordo com a autora, são exigidas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; são necessários novos e multiletramentos.

A multiplicidade de linguagens presente nos textos em circulação social atualmente, chamada de multimodalidade ou multissemiose, requerem multiletramentos, isto é, "exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar".

Os multiletramentos funcionam com base em algumas características importantes:

- São interativos (colaborativos);
- Fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e
- São híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)

Essas características impõem um novo modo de conceber, por exemplo, a autoria e a recepção dos enunciados. Isto é, o processo de produção textual não é mais exclusivamente linguístico, integra imagem, som, movimento; ademais, não se vivencia mais uma produção estritamente individual ou de mão única (aluno-professor), e sim colaborativa — mais de um sujeito contribui para a produção e retextualização.

Por apresentarem essas características, a autora defende que o formato de redes (hipertextos, hipermídias) é a melhor forma de se apresentarem.

[15]Desse modo, esses objetos discursivos (hipermodais polifônicos) desafiam a repensar-se as concepções enunciativas de produção e de leitura de enunciados.

Embates quanto à "pedagogia" dos multiletramentos

A autora coloca que a maior parte do corpo docente tem recepcionado bem as novas práticas da pedagogia dos multiletramentos. Porém, indica que ainda existem desafios para que se concretize

[14]*https://bit.ly/3pGrPmk*

[15]*https://bit.ly/3MnRREa*

mais contundentemente essas novas práticas de ensino:

- O que fazer em relação à formação/remuneração/avaliação de professores;

- O que alterar (ou não) nos currículos e referenciais, na organização do tempo, do espaço e da divisão disciplinar escolar, na seriação, nas expectativas de aprendizagem ou descritores de "desempenho", nos materiais e equipamentos disponíveis nas escolas e salas de aula.

Desse modo, há diversas contribuições dessas novas perspectivas que, tiveram início com o GNL, porém já se mostraram pertinentes a outros contextos. E que no Brasil, além de ser bem recebido pelos profissionais da educação ainda tem sido bem representado por pesquisadores competentes, todavia, como indica a autora, tem-se vários embates pendentes ainda.

É importante que, para a autora, um professor que propõe a pedagogia dos multiletramentos pode ser considerado como um professor conectado.

O Brasil necessita de professores críticos, ousados, inovadores e motivados, que topem o desafio de repensar a divisão canônica disciplinar das escolas — que já comprovou não ser atrativa aos estudantes da atual geração — para implantar uma cultura de práticas de leitura e escrita voltada à formação crítica dos estudantes, que possa criar novos sentidos numa sociedade hipermultimodal em constante transformação. O livro destina-se a todos os profissionais que desejam implantar em escolas a "pedagogia dos multiletramentos".

Questões

01. (Prefeitura de Lagoa Santa/MG - Professor/Português - FUNDEP) Leia os questionamentos de Rojo & Moura (2012, p. 11) a seguir.

"Por que abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola?;

Há lugar na escola para o plurilinguismo, para a multissemiose e para uma abordagem pluralista das culturas?; e

Por que propor uma pedagogia dos multiletramentos?"

Considere os itens seguintes como respostas a tais perguntas de Rojo & Moura:

I. O conceito de multiletramentos confirma, nas sociedades atuais, a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos.

II. A multiculturalidade característica das sociedades globalizadas está, juntamente com a multimodalidade de textos, imbricada no conceito de multiletramento.

III. A multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos está presente nos textos impressos, de circulação social, e nas mídias audiovisuais.

IV. O arranjo e a diagramação dos textos contemporâneos são irrelevantes para o que se tem chamado de multimodalidade ou multissemioses, fundadoras dos multiletramentos.

Assinale a alternativa que contém as respostas para as perguntas apresentadas.

(A) I e II, apenas.
(B) II e IV, apenas.
(C) I, II e III, apenas.
(D) II, III e IV, apenas.

02. (Prefeitura de Petrolina/PE - Professor de Língua Portuguesa UPENET/IAUPE) Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (novos letramentos), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.

ROJO, R. e MOURA, E. (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012, p. 8. Excerto adaptado.

Dentre as expressões apresentadas abaixo, assinale aquela que descreve um(a) professor(a) que põe em prática a "pedagogia dos multiletramentos".

(A) professor transmissivo.
(B) professor conectado.
(C) professor culto.
(D) professor democrático.
(E) professor ético.

Alternativas

01.C - 02.B

12. SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da (org.). Educação quilombola: Territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da (org.). Educação quilombola: Territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021.

O processo de escravidão e colonização africana designou a população negra a inferioridade nas sociedades, especialmente na brasileira onde vivemos sob o mito da democracia racial. Fenômeno esse fortalecedor e mantenedor das desigualdades que afligem os seres humanos negros, principalmente as relacionadas a educação formalizada, inclusive Munanga (2005) reforça isso[16].

Um dos coletivos negros que vivencia diariamente os efeitos do racismo provocado pela escravização dos africanos é o quilombola, sendo que lutam cotidianamente pela existência e efetivação de seus direitos. As comunidades quilombolas atuais são resultados da resistência de seus ancestrais que criaram diversos meios e estratégias para resistirem à condição de opressão causada pelo processo de escravidão e colonização africana, sendo que a organização de quilombos foi o modo mais recorrente de protesto (MOURA, 1993).

De maneira, que os quilombos não foram aniquilados ou desapareceram com o passar do tempo, mas permanecem vivos até os dias atuais, inclusive estão espalhados por todo o território brasileiro incomodando e reclamando seus direitos ao poder público (GOMES, 2015). Militam por saúde, saneamento, direito à posse da terra, por educação, pelo direito de existirem. A educação escolarizada tem sido a área de maior luta do movimento quilombola, sobretudo porque este é ciente do seu poder transformador, assim sendo, a educação formal tem função essencial para os quilombolas (MOURA, 2007). E é por conta de terem consciência do poder da educação que lutam por uma escola e por um ensino que reconheçam suas existências, seus saberes, suas práticas e que reflitam suas identidades.

Desta maneira, como resultado desse processo de luta foram estabelecidas em 2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Diretriz essa que garante um ensino focado nas epistemologias dos territórios e dos sujeitos quilombolas. A mesma aponta caminhos para estados e municípios organizarem propostas curriculares que englobem os saberes, as vivências, as práticas e os conhecimentos dos quilombolas, portanto, visa a organização e desenvolvimento do currículo da educação escolar quilombola. Nesse ensejo, o presente artigo pretende analisar a proposta de currículo apresentada pela Diretriz

16 Rodrigues, R. de S., & da Rocha, G. O. R. (2023). O currículo da educação escolar quilombola . Revista De Gestão E Secretariado, 14(8). https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/2592/1441. Visitado em 17.06.2024.

Curricular para o ensino da modalidade de Educação Escolar Quilombola.

O interesse em escrever sobre a temática currículo para a educação escolar é justificado pelo fato de a autora deste artigo ser quilombola e durante o seu percurso colegial básico não ter tido acesso ao ensino específico destinado à educação quilombola. Um ensino onde se enxergasse e também contemplasse os seus, suas histórias, suas lutas, sua cultura, enfim, sua realidade. E hoje, enquanto docente de alunos quilombolas, a autora tem como meta desenvolver o ensino da educação escolar quilombola e também contribuir para que outros professores desenvolvam tal currículo, especialmente os docentes atuantes nas instituições do território ao qual as mesmas pertencem. E como meio de obter conhecimentos referentes a esse currículo e também contribuir para a efetivação deste, a autora está desenvolvendo sua pesquisa de mestrado sobre o tema currículo para a educação quilombola, sendo que este artigo é resultado da mesma.

A Educação Quilombola

A educação está em todos os lugares, seja no campo ou na cidade, nas metrópoles ou nas periferias, de modo que não interessa se o sujeito é pobre ou rico, o fato é que a educação o afetará, pois de acordo com Brandão (1982, p. 7):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Conforme o mesmo autor, por conta da diversidade de espaços onde a educação acontece é possível afirmarmos que não se trata de uma única, mas de várias, portanto é necessário compreender a palavra educação no plural (BRANDÃO, 1982). A partir disso, podemos afirmar que a educação também se faz presente nas comunidades quilombolas e que os sujeitos que habitam esses territórios produzem saberes, conhecimentos. Assim, nos territórios quilombolas também há educadores que ensinam, que aprendem e que partilham saberes uns com os outros. Portanto, o território quilombola também ensina, educa e forma.

É na comunidade que aprendemos acerca das tradições, costumes e cultura do nosso povo. É lá que adquirimos conhecimento sobre o poder das ervas medicinais, sobre como preparar e cuidar do solo para realização de plantio, como por exemplo, da mandioca, dentre outros, enfim, é através da vivência e convivência no território que nos apropriamos dos saberes e das práticas da comunidade.

Dessa maneira, é no território que obtemos a aprendizagem da educação quilombola, aprendizagem essa transmitida através da convivência, da partilha, da observação, da participação e da roda de conversa conduzida sobretudo pelos mais velhos. A educação quilombola é produzida e pertencente ao seu território, de maneira, que “a educação quilombola bebe, se sustenta e se inspira no fazer quilombola e nos saberes” (SILVA, 2021, p. 74).

A educação quilombola está presente na cultura da comunidade, nas tradições, nas festas e festejos, nas religiões, portanto, ela se faz presente em todo o território. Os banhos e chás das ervas medicinais, as lutas por reconhecimento e demarcação dos territórios, a luta por saúde, educação, isso tudo é fonte de ensino, de aprendizado quilombola.

Desse modo, podemos afirmar que não há educação quilombola, saber e aprendizado nos quilombos sem a existência do sujeito e do território. E já que esta educação é produzida e adquirida no território, não há apropriação da mesma sem o vínculo, sem o pertencimento e a vivência em comunidade. É como nos diz Moura (2006, p. 261) sobre o aprendizado das crianças em relação aos conhecimentos

e saberes quilombolas, pois ela enfatiza que "as crianças aprendem porque participam de todas as atividades. Todo o processo é participativo e as crianças e os jovens querem tomar parte nos rituais porque eles fazem parte da sua vivência e reafirmam a noção de pertencimento àquela comunidade".

O aprendizado acontece de maneira natural devido fazer parte do repertório, da vivência, da realidade do sujeito, da criança quilombola. Realidade essa que quase nunca acontece no processo de ensino escolarizado, sendo que Moura (2006) ressalta que o ensino escolar ofertado aos estudantes quilombolas não está referenciado nas epistemologias e realidades dos territórios.

Mas, engana-se quem acredita que o coletivo quilombola não está ciente de que a escola e o ensino que lhes tem oferecido visa lhes manter à margem, inexistentes, como muitos acreditam que o são. Como prova de sua consciência engajaram-se na luta, luta essa incansável e incessante por uma escola e um ensino que contribua para a construção de armas e instrumentos que possibilitem ao povo quilombola o enfrentamento de seus opressores e a libertação de suas opressões. Este sabe que:

A educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado. Não serve e existe contra uma educação que ele, não obstante dominado, também possui como um dos seus recursos, em seu mundo, dentro de sua cultura (BRANDÃO, 1982, p. 4).

Portanto, o povo quilombola está cansado dessa educação escolar que visa lhe manter oprimido, de modo que luta e almeja por um ensino que reconheça sua existência, que visibilize suas lutas, que lhe coloque como protagonista do processo de ensino, enfim, uma educação que tenha como base o território e os sujeitos que o habitam.

E como um dos resultados do processo de luta por essa educação foi instituída em 2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, diretriz essa da qual vamos tratar no subtópico abaixo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituída em 2012 por meio da resolução 08/12 é resultado da trajetória de luta do movimento negro, mais especificamente do movimento negro quilombola por um ensino, uma educação escolar diferenciada. Vale destacar o protagonismo do movimento quilombola do Estado de Pernambuco, pois esse foi primordial para a conquista do ensino específico das escolas quilombolas no âmbito da educação básica, inclusive Silva (2021, p. 49) deixa isso bem evidente:

Em relação ao protagonismo quilombola na construção das referências legais para a educação, destaca-se que é na Comissão Estadual de Quilombos de Pernambuco que nasceu a carta de princípios com indicadores para a Educação Escolar quilombola. Esse documento embasou parte dos debates com os quilombolas, delegados/as e ativistas participantes da Conferência Nacional de |Educação -CONAE, a fim de incorporar à resolução final da referida conferência a Educação Quilombola como modalidade de ensino.

Para chegar a conquista da diretriz em 2012, um longo e desafiador caminho foi trilhado pelo movimento quilombola, pois a institucionalização da mesma não foi por conta do governo federal, representado pelo ministro da educação da época ter resolvido que iria finalmente reconhecer a existência dos quilombolas na sociedade brasileira e lançar uma diretriz a qual orientaria estados

e municípios a organizarem currículos específicos enfocados na realidade das comunidades, mas foi por conta da pressão do movimento negro quilombola e de militantes defensores da causa. Como nos afirma Gomes (2017, p. 18):

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória não teria sido construído. E nem as políticas de promoção de igualdade racial teriam sido construídas e implementadas.

Assim, o movimento negro ou os movimentos negros juntos e em movimento são os principais responsáveis pela criação e garantia de políticas públicas voltadas a população negra, especialmente as referentes à educação, inclusive as curriculares.

Se ainda atualmente uma educação digna e de qualidade é algo negado as negras e negros desse país, muito se deve ao processo de escravização africana que relegou ao ser humano negro o lugar de inferior, de não humano. Retirando deste o direito de existir enquanto cidadão, inclusive durante certo tempo esses foram impedidos de acessar uma educação escolar formalizada, porém o movimento negro desde os primórdios sempre esteve ciente do poder da educação, por isso, assumiu o papel que era de responsabilidade do Estado. Como nos asseguram (Gonçalves; Silva, 2000, p. 140) "foram as entidades negras que, na ausência dessas políticas, passaram a oferecer escolas visando a alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras".

Dessa forma, não é de hoje que os movimentos negros lutam em prol dos direitos do coletivo negro, de maneira que por muitas vezes toma para si aquilo que é de responsabilidade do Estado, mas também através da sua atuação faz com que o mesmo reconheça a presença desse coletivo na sociedade e crie políticas voltadas para esse.

Com relação ao movimento negro quilombola, a luta por direito a uma educação diferenciada faz parte das demandas reclamadas por este desde que a Constituição Federal de 1988 reconheceu o coletivo quilombola como coletivo de direitos, porém ainda hoje essa luta persiste, pois, a conquista por essa educação diferenciada apresenta-se como algo a ser efetivado (SOUZA; SILVA, 2021).

Apesar da conquista das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em 2012 ainda hoje ela segue como um projeto, sendo que muitos são os entraves que interferem na efetivação dessa modalidade de ensino. Problemas que vão desde a formação de professores ao reconhecimento e cumprimento da diretriz. Como diz Arruti (2017, p. 109), "a educação escolar quilombola assim como o conceito de quilombo é um objeto em construção".

O fato é que não é de hoje que o coletivo quilombola reivindica uma educação que tenha como base o território. Um ensino não levado e implantado na comunidade, mas construído e desenvolvido lá a partir da realidade dos sujeitos. Como afirma o Coletivo de Educação da CONAQ, 2021, p. 15):

A Educação Escolar Quilombola é fruto da luta do movimento quilombola em todo o Brasil. Desde 1995, com a marcha dos 300 anos de Zumbi dos Palmares, nós lutamos por uma educação escolar que respeite e valorize a história de nosso povo, por meio da formação docente, do material didático diferenciado e do piso nacional.

A partir disso, é possível dimensionarmos o tempo em que o movimento quilombola vem lutando em

prol dessa educação que os valorize e lhes reconheça como sujeitos de direitos, de conhecimento e de saberes. É possível percebermos também que o acesso à educação outrora negada a população negra ainda prevalece, pois hoje, apesar dos negros terem acesso à educação formal garantido por lei, ainda lhes negam uma educação firmada na sua história de luta e protagonismo na sociedade. Ainda negam aos estudantes o direito de aprenderem sobre os costumes, a cultura e os conhecimentos do povo a qual pertencem.

A primeira política curricular voltada à população negra foi a Lei 10.639/23 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório a inclusão do tema da história e da cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica. Ressaltando que a mesma assim como todas as políticas direcionadas ao povo negro é resultado da luta, da atuação efetiva do movimento negro. Como nos afirma Gomes (2017, p. 99), "o Movimento Negro é o sujeito central capaz de transformar em emancipação aquilo que o racismo construiu como regulação conservadora".Sendo assim, como o movimento negro é ciente de que a educação escolar assim como pode ser usada para libertar é também usada para oprimir e manter os povos em condição desiguais, lutou e continua lutando para que o povo negro, especialmente as crianças, jovens, os estudantes negros tenham acesso a uma educação que os liberte, que os estimule a terem orgulho de si e do seu povo.

Ainda de acordo com Gomes (2017), o movimento negro vem educando e reeducando a sociedade com relação a tudo que se refere a população negra, portanto, com certeza todas as conquistas relacionadas a população negra não teriam sido alcançadas sem a existência, resistência e protagonismo desse movimento.

Para além da Lei 10.639/23 outros marcos legislativos como o Decreto nº 4.887 de 2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, de 2004 e o Estatuto da Igualdade Racial de 2010 foram essenciais para o embasamento da busca do movimento quilombola por uma política curricular específica para o desenvolvimento do ensino escolar dos sujeitos quilombolas. Essa política foi conquistada em 2012, através da resolução 08/12 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, portanto, dispõe do currículo para a Educação Escolar Quilombola. Currículo esse do qual iremos tratar no próximo tópico.

O Currículo da Educação Escolar Quilombola

Sabemos que o currículo é um campo em disputa, como aponta Arroyo (2013). Isso por conta de ser um instrumento de poder, pois ao mesmo tempo que dá visibilidade a história, a cultura de determinados grupos invisibiliza outros, tornando-os inexistentes, invisíveis, assim sendo, o currículo escolar é usado para manter e estimular desigualdades. Como nos assegura Silva (2021, p. 46), "o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos". De modo que por trás das organizações curriculares há intenções, visa-se algo. Nenhum conhecimento é selecionado aleatoriamente.

E como os tidos e vistos como inexistentes na sociedade que quase sempre estão à margem dos currículos e quando são incluídos na maioria das vezes é como antagonistas, posição que colabora para que sejam reforçados estereótipos racistas e preconceituosos a respeito dos mesmos.

Os descendentes de quilombos fazem parte do grupo dos excluídos, inexistentes da sociedade, porém não por se reconhecerem nessa posição, mas como destaca Santos (2007), por terem sido lançados ao lado da linha dos incultos, dos selvagens, dos desprovidos de conhecimento, dos carentes, enfim, dos

incapacitados, por isso necessitados de tudo, inclusive de que outros pensem por si, já que são destituídos de conhecimento. Mas, como o próprio Santos (2007) ressalta, esses além de não se aceitarem e se reconhecerem pertencentes desse lado da linha, tem ocupado espaços antes ocupados somente pelos privilegiados, situação que tem incomodado os seus opressores.

Nesse ensejo, um desses espaços privilegiados é os currículos, pois a cada dia os colocados à margem reclamam suas presenças nos currículos escolares, e mesmo que esse seja um processo paulatino e não realizado sem conflitos, aos poucos percebemos aqueles que querem invisibilizar se tornando visíveis, afirmando suas presenças, como bem frisa Arroyo (2014), especialmente por meio dos currículos.

Por isso, os quilombolas afirmam suas existências através do currículo da Educação Escolar Quilombola, currículo esse que tem como cerne o território, os sujeitos e os conhecimentos quilombolas, como bem enfatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Quilombolas, diretriz essa que versa acerca do currículo escolar quilombola.

De acordo com a resolução 08/12, art. 34, §1º e 2º o currículo da educação escolar quilombola:

Devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012, p. 13).

Como o currículo deve ser organizado levando em consideração cada território, podemos compreender que são currículos diversos e diferenciados, pois os territórios quilombolas não são iguais, mas diferem entre si, de maneira que seus projetos de sociedade, de escola e de educação também podem variar.Assim sendo, as únicas coisas que igualam os descendentes de quilombos é sua ancestralidade e o enfrentamento sobretudo do racismo por descender de um povo que foi tratado como animal por conta de sua cor de pele e condenado a subalternidade e a exclusão, pois “ser negro é ser excluído” (MUNANGA, 2020, p. 15).

Portanto, descender de pessoas negras que foram escravizadas, ser negro, é lutar contra a subalternidade, a exclusão e o racismo. É reescrever a história do povo negro na sociedade, é superar o sentimento de inferioridade que foi causado nos sujeitos negros. E um dos caminhos possíveis é através da educação escolarizada, de currículos como o da educação escolar quilombola. Currículo esse que reconhece a existência do racismo na sociedade, derrubando assim o mito da democracia racial e fornece um ensino que permite formar pessoas não racistas e antirracistas, assim sendo, pessoas que militam em prol da erradicação da violência racista, portanto, o currículo da educação escolar quilombola é antirracista. Cavalleiro apresenta oito características de uma educação antirracista, pois de acordo com a mesma essa:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.

2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.

3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitosas.

4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.

5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.

6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do "eurocentrismo" dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de "assuntos negros".

7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.

8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (2001, p. 158).

Dessa maneira, uma educação antirracista busca não somente combater o racismo, mas toda forma de preconceito, discriminação e violência. É uma educação que visa a inclusão, o dialogo, a participação de todos, independentemente de serem negros ou não. É uma educação que trabalha em prol da equidade nos currículos, nos espaços escolares e na sociedade.

Assim, sendo o currículo da educação escolar quilombola um currículo antirracista, ele deve abordar para além de conhecimentos sobre a população negra quilombola, conhecimentos sobre a população negra de maneira geral e sobre os demais grupos que compõem a sociedade brasileira, apesar de dar ênfase ao grupo negro,especialmente aos descendentes de quilombos. O art. 35 que reza que o currículo da educação escolar quilombola, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá:

I - Garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

II - Implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004;

III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

IV - Promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;

V - Garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo;

VI - Considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a:a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não;b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas.

VII - respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas (BRASIL, 2012, p. 13).

A partir disso, é possível percebermos que mesmo tendo como foco os negros, sobretudo os quilombolas, o currículo educacional quilombola não se exime de tratar e desenvolver conhecimentos que abranjam os demais excluídos do mundo, como aponta Freire (2019). De maneira que ter como protagonista os negros quilombolas é uma forma de garantir a esses aquilo que sempre lhes foi negado, portanto, espaço nos currículos, reconhecimento de suas presenças nos ambientes escolares, enfim, é um meio de lhes assegurar uma educação, um ensino que fortaleça suas identidades, que visibilize suas lutas e ressalte seu protagonismo na sociedade, pois conforme Nunes (2006, p. 350):

O currículo é mais do que uma mera seleção de conteúdos para que os processos cognitivos se instaurem. Constitui, na verdade um processo de (de) formação de nós mesmos, na forma como nos percebemos, que nos reconhecemos e como nos situamos através da nossa identidade.

Assim, o currículo é algo que interfere no desenvolvimento da identidade do educando, de forma que assim como pode colaborar para o desenvolvimento positivo, pode também contribuir negativamente com a identidade dos estudantes, especialmente dos estudantes quilombolas. Por isso, a importância do desenvolvimento do currículo da educação escolar quilombola, pois sabemos que não será por meio de um currículo que nega a existência do racismo, que preconiza o mito da democracia racial, um currículo excludente que os estudantes quilombolas irão desenvolver uma autoestima positiva sobre si mesmos e sobre seu povo. Um currículo que ignora e que quando enxerga trata os quilombolas como descentes de escravos, assim como a maioria dos livros didáticos, a mídia, inclusive através de reportagens de telejornais que por força do racismo noticiam que pessoas negras descendem de escravos e não de pessoas que foram escravizadas, portanto, levadas por força e violência à condição de escravização. Concordamos com Moura (2006, p. 264) que:

A escola tem o dever, a partir dos valores especificamente pedagógicos que orientam sua prática, de ampliar e aprofundar no aluno o seu processo de aquisição de conhecimentos. O que se propõe é o respeito às matrizes culturais a partir das quais se constrói a identidade dos alunos, com a atenção voltada para tudo aquilo que vá resgatar suas origens e sua história (o que também significa respeitar os direitos humanos!), como condição de afirmação de sua dignidade enquanto pessoa, e da especificidade da herança cultural que ele carrega, como parte da infinita diversidade que constitui a riqueza do ser humano.

Os alunos, com destaque para os quilombolas, têm direito de saber acerca da história do seu povo, portanto, sua história. É importante que tenham consciência de sua ancestralidade, que conheçam a verdadeira história por trás do processo de sequestro e escravização de seus ancestrais, que compreendam o porquê da população negra está continuamente sendo colocada em lugares e posições subalternas. É essencial que eles entendam o motivo da existência e da causa que leva os movimentos, sobretudo o negro e o quilombola a estarem em constante movimento. Todos esses conhecimentos devem ser repassados, discutidos, debatidos com os alunos através do currículo.

Para além desses conhecimentos é primordial que o currículo da educação escolar quilombola tenha como matriz os saberes, os conhecimentos, a cultura, as práticas do território, portanto, que tenha como objeto a educação quilombola, transformando-a a partir do processo de ensino em educação escolar quilombola. Segundo o art. 1º, § 1º, inciso I das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola o ensino ministrado nas instituições educacionais deve fundamentar-se, informar-se e alimentar-se:

a) da memória coletiva;
b) das línguas reminiscentes;
c)dos marcos civilizatórios;
d) das práticas culturais;
e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
f) dos acervos e repertórios orais;
g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
h) da territorialidade (BRASIL, 2012, p. 8).

Portanto, é um ensino em harmonia com a realidade que os alunos vivem. É um ensino que traz as vivências, os saberes, assim sendo, traz o território para dentro da escola, para dentro do processo de ensino. É um ensino que não foi levado para lá, mas pensado e construído a partir de lá, da pedagogia dos sujeitos e do território, assim sendo, um ensino escolar quilombola.

O ensino da educação escolar quilombola, assim sendo, a organização e desenvolvimento do currículo da educação escolar quilombola compreende as escolas quilombolas, que de acordo com a resolução 08/12 são as localizadas nos territórios quilombolas, mas também as escolas que recebem estudantes oriundos, pertencentes a esses espaços (BRASIL, 2012).

Questões

01. (IF/ME – Instituto AOCP – Pedagogo - 2023) A Resolução nº 8/2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Dentre os aspectos abordados nessa resolução, encontramos aspectos relativos à organização da educação escolar quilombola. Sobre o calendário da educação escolar quilombola, assinale a alternativa correta.

A - O calendário para a educação escolar quilombola deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem, com isso, reduzir o número de horas letivas previsto na LDB.

B - A educação escolar quilombola é uma modalidade de ensino que atende as populações quilombolas rurais. Para tanto, deve considerar as condições climáticas na elaboração e definição do calendário escolar.

C - O calendário escolar quilombola deve ser construído a partir das demandas das populações rurais, mediante a consulta às lideranças das comunidades quilombolas.

D - O calendário escolar para educação quilombola obedecerá à mesma organização estabelecida para as escolas regulares da educação básica no âmbito dos estados e municípios, em consonância com a Constituição Federal de 1988.

E - O calendário escolar para educação quilombola será definido pelas secretarias de educação no âmbito dos estados e repassado para seus respectivos municípios, que farão as adequações necessárias, após consulta às lideranças das comunidades quilombolas locais.

02. (Prefeitura de Araraquara/SP – Professor I – Ensino Fundamental – Consulplan - 2023) De acordo com as Leis 10.639/03 e 11.645/2008, que discutem a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, apresentam em diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, em especial:

A - História da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

B - História da África e dos povos sul-americanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

C - História de Guiné-Bissau, a luta dos negros e dos povos indígenas no mundo, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

D - História da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos latino-americanos no Brasil, a cultura negra

brasileira e o negro formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do mundo.

Alternativas

01 – A | 02 – A

13. TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. cap. 2, 3 e 7.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.

[17]O livro discute os saberes que servem de base aos professores para realizarem seu trabalho em sala de aula. São criticados os enfoques anglo-americanos que reduzem o saber dos professores a processos psicológicos, assim como certas visões europeias tecnicistas que alimentam atualmente as abordagens por competência e também se posiciona de forma crítica em relação às concepções sociológicas tradicionais que associam os professores a agentes de reprodução das estruturas sociais dominantes.

[18]Também busca desvendar a natureza dos saberes docentes e caracterizá-los, desmistificando as abordagens designadas pelo autor de sociologismo e mentalismo como concepções universais para compreender os saberes elaborados pelos professores.

O autor é graduado em Sociologia e Filosofia e atualmente é professor titular da Universidade de Montreal, no Canadá. É pesquisador na temática sobre formação e saberes docentes. De acordo com ele, este livro é uma síntese dos trabalhos mais relevantes da área nos últimos anos.

Para Tardif, a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Ele explica que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. Define o saber docente "[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais".

Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano.

O autor aponta para uma valorização da pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando-se a importância dos saberes da experiência. Também apresenta algumas características dos saberes profissionais segundo a definição de epistemologia da prática profissional dos professores, compreendida como o estudo do conjunto dos saberes usados de fato pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Levando em conta que esses saberes são advindos de diferentes fontes e que os professores estabelecem diferentes relações com eles, tipologicamente o autor os classifica em: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina — são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; saberes curriculares, que dizem respeito aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos por meio dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e por fim, saberes experienciais, que são aqueles saberes que aparecem da

[17]*https://bit.ly/3M0FkoB*

[18]*https://bit.ly/3M3lcCe*

experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

[19]O autor cita cinco pontos explicativos em relação a ambiguidades que se colocam com o saber. O primeiro fala sobre a divisão social e intelectual das funções de pesquisa assumidas pela comunidade científica. O segundo afirma que não há mais saber por si mesmo formador. O terceiro fala do enraizamento progressivo da pedagogia na psicologia e da transformação radical da relação entre educador e educando. O quarto trata da concepção da escola como instituição de massa. E o quinto diz respeito à transformação da educação em uma mercadoria, em uma relação de cliente(aluno)-fornecedor(professor), em razão da acentuada procura para o mercado de trabalho por pessoas mais qualificadas. Dessa maneira, cria-se um mercado e deixa-se de lado a visão de escola como lugar formador.

Em diversos momentos do texto, o autor argumentará sobre a experiência do professor. Esta não pode ser substituída pela formação teórica, como afirma um professor da pesquisa. O autor também fala dos professores em situação precária, tendo de conviver com a impossibilidade de possuir uma relação longa com os mesmos alunos. Também uma dificuldade que se coloca é o fato de o professor ter de dar aulas em diversas turmas, tendo que de uma hora para outra sair de uma posição de fala adulta (alunos maiores) para uma infantil (crianças).

A obra é subdividida em duas partes. A primeira é intitulada *O saber dos professores em seu trabalho*, em que o autor explora a respeito da natureza, a temporalidade e as percepções do professor referente ao seu saber. Ademais, há espaço para a reflexão de práticas educativas e o trabalho docente.

A segunda parte fala sobre a formação de professores e mapeia os saberes profissionais dos docentes.

Aprofunda a discussão sobre a profissionalização do ensino, a questão do saber profissional do docente e inter-relaciona o saber à prática dos professores. Os capítulos finais procuram relacionar questões sociais, políticas e curriculares ao tratar a respeito das consequências das pesquisas nesta temática nos cursos de formação inicial e as práticas educativas adotadas.

A organização das ideias na obra oferece a possibilidade de o leitor compreender primeiramente acerca da composição do saber docente, suas origens e influências no ensino por meio das práticas educativas. Em seguida, a discussão a respeito da profissionalização e o saber profissional docente elucida a importância da valorização do saber dos professores na formação inicial e continuada. Por fim, o aporte político sobre a carreira e o status social da profissão remete à reflexão da função social do professor.

O autor relaciona “saberes docentes e formação profissional”, indicando ser preciso repensar a visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional. Tardif, objetiva expor como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos possibilita uma renovação da concepção não apenas em relação à formação deles, assim como também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais.

Nos cursos de formação de professores, é preciso procurar uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e dos saberes elaborados pelos docentes em suas práticas cotidianas. Além disso, o saber profissional está, de certa maneira, na convergência entre várias fontes de saberes oriundas da história de vida individual, da sociedade, da instituição

[19]*https://bit.ly/3VVaMcB*

escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, entre outros.

O saber docente não é homogêneo, visto que é formado de diversos saberes derivados das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana.

Os capítulos 1 e 2 caracterizam os saberes docentes como sociais. Partindo dessa ideia, não é possível concebê-los por meio do aporte cognitivo apenas. O autor define como mentalismo a redução do saber a processos mentais como no behaviorismo era pensado.

Porém, o autor alerta para o extremo oposto, o sociologismo, ao coletivizar o saber docente sem levar em conta seus aspectos pessoais referentes à história de vida, isto é, às vivências dos professores enquanto indivíduos, aspectos cognitivos e emocionais e suas práticas educativas.

Tendo em vista as múltiplas instâncias do saber docente, o autor indica a sua pluralidade e temporalidade, por ser produzida em contextos diferenciados.

O capítulo 3, cuja temática fala sobre a natureza do trabalho docente e os dilemas da pedagogia, situa as condições de trabalho do professor, suas tecnologias e os objetivos do ensino.

Tardif compara o trabalho docente com o trabalho na indústria quanto aos objetivos e características. A complexidade do primeiro advém, entre outros fatores, da natureza do objeto do trabalho que é humana, comportando aspectos individuais e sociais, resistências, percepções e identidades heterogêneas. Ademais, a relação entre o professor e os alunos tanto no coletivo como individualmente engloba uma série de fatores que o professor não é capaz de dominar. Também é difícil verificar o produto do trabalho docente no sentido amplo por conta do longo prazo que envolve.

No capítulo 4 são expostas as concepções da prática em educação e as ações educativas correspondentes. Por meio de uma análise filosófica e histórica, o autor faz uma reflexão acerca das concepções de educação em diferentes tempos que de algum modo estão presentes nas práticas atuais.

Essa retrospectiva possibilita a reflexão do leitor perante suas percepções do ensino e de que modo influenciam nas suas práticas.

O autor argumenta que uma ação não exclui outra, isto é, o professor atua com distintas concepções e ações educativas, na medida em que a necessidade e o contexto escolar a que está submetido em um determinado momento.

Isso acontece devido ao professor deter múltiplas racionalidades de acordo com as funções específicas que lhe são exigidas. No desfecho do capítulo 4, o autor explora a questão do polimorfismo do raciocínio e o saber-fazer docente, servindo-se de exemplos cotidianos da rotina do professor em sala de aula.

O capítulo 5 versa sobre a pesquisa a respeito das concepções do saber associando as racionalidades correspondentes e delimita no âmbito acadêmico o saber docente. Perante isso o objetivo do capítulo é, segundo o autor, “identificar e precisar certos traços semânticos fundamentais ligados à noção do saber tal como a empregamos correntemente (...) o próprio objeto de nossas pesquisas: o saber dos professores”.

Na sequência, o autor se posiciona frente às representações do professor, adotando no livro a concepção de prático reflexivo, discutida por Shön. A opinião do professor como prático reflexivo pressupõe a valoração dos práticos experientes, que são diferentes dos peritos, no sentido da definição de uma racionalidade que se aproxima do cotidiano e do contexto dos atores sociais da escola.

Também fala sobre a questão do saber no âmbito da cultura da modernidade. Neste ponto, o saber foi definido de três maneiras: subjetividade (relaciona-se ao sujeito, à representação), julgamento (juízo, discurso assertórico) e argumentação (discussão). O autor apresenta estas três concepções visto que possuem em comum o fato de associar

sempre a natureza do saber a exigências de racionalidade. O autor conceitua saber como "os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade".

Também dá uma definição de saber, que é ao mesmo tempo flexível e restritiva. Ele fala ainda que os saberes dos professores têm fundamentos racionais e não são sagrados.

A parte II, intitulada *O saber dos professores em sua formação* objetiva diferenciar e situar os saberes profissionais e os conhecimentos universitários no campo da formação de professores. Sinaliza também os problemas, entre eles a desvalorização dos saberes dos professores experientes na formação, a despeito da riqueza de dimensões que compreendem.

Nos capítulos 6 e 7, o autor expõe a relação entre os saberes profissionais docentes e a formação de professores, as problemáticas advindas e suas consequências políticas.

Entre os problemas apontados na formação dos professores, o autor fala da organização e conteúdo curricular.

O ensino fragmentado em disciplinas e a teoria desvinculada da prática, na maior parte do curso, refletem um ensino com base no modelo tradicional, em que a reflexão sobre a prática é deficitária.

De acordo com o autor, a implicação política do modelo tradicional de ensino é o status do professor como um simples técnico executor. Nessa visão, a mudança na formação do professor que possibilita sua atuação como sujeito do conhecimento e o enfoque do processo de ensino e aprendizagem reflexivo implicam a valorização dos saberes profissionais docentes e do status do professor.

A articulação entre os temas leva à conclusão do autor a respeito das causas dos dilemas da profissão docente na atualidade e as possibilidades de reformas.

Na área da formação inicial e continuada, faz-se necessário levar em consideração os saberes múltiplos dos docentes na formação, de modo a unificar a teoria e prática e considerar o futuro professor como um sujeito ativo na produção do conhecimento.

O último capítulo discorre sobre o modelo atual de formação de professores, o papel do saber docente nas reformas e levanta as reformas educacionais e seus objetivos nos anos de 1990.

Para finalizar, Tardif indica as diferentes reformas educacionais que têm acontecido na Europa, nos Estados Unidos e na América do Sul. Afirma que cada modelo de reforma faz referência a uma concepção de identidade do professor (técnico, prático reflexivo ou ator social) e ao contexto sociopolítico.

Nesse fragmento, o autor faz uma síntese dos conceitos abordados, esclarecendo ao leitor acerca da importância de compreender e valorizar os saberes profissionais docentes, visto que provém deles ao menos parte da mudança na qualidade da educação em todos os níveis.

No sentido de encerramento, Tardif fala que já têm sido procuradas possibilidades de reconstrução dos fundamentos epistemológicos da profissão, que "se referem a vastos campos de trabalho que resultam em tarefas concretas para os professores universitários".

O autor possui como particularidade o reconhecimento da pluralidade e heterogeneidade do saber, com destaque para os saberes da experiência que "[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência".

Questões

01. (SME/SP - Coordenador Pedagógico - VUNESP) Maurício, coordenador pedagógico de uma escola pública municipal da capital paulista, tem se baseado em obras de diversos autores para coordenar o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores no âmbito da escola, em que atua. Entre essas obras, consta a de Tardif (2002), em que o autor relaciona "saberes docentes e formação profissional" e aponta "a necessidade de repensar" a "visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional". Segundo afirma Tardif, ele procura mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite

(A) diagnosticar os professores mais experientes para monitorarem os novatos, mesmo que esses tenham titulação acadêmica.

(B) solicitar, à universidade, cursos de atualizações sob medida para cobrir as defasagens detectadas na atuação dos docentes.

(C) responsabilizá-los, na dose certa, por resultados colocados nas metas escolares e por investimentos em sua própria formação.

(D) fazer intervenções preventivas junto aos docentes cujos saberes são limitados por diferentes razões, evitando erros didáticos graves.

(E) renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais.

02. (Prefeitura de Pará de Minas/MG - Especialista em Educação - FUNDEP) Para Tardif (2002), a questão do saber dos professores é vinculada a outras dimensões do ensino e ao estudo do trabalho cotidiano realizado por eles.

Com base nas ideias esse autor, analise as seguintes afirmativas sobre os saberes e a formação dos professores.

I. Nos cursos de formação de professores, é necessário que se busque uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades sobre o ensino e os saberes elaborados pelos docentes em suas práticas cotidianas.

II. O saber profissional está, de alguma forma, na convergência entre diversas fontes de saberes oriundas da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, entre outros.

III. O saber docente é essencialmente homogêneo, embora seja formado de vários saberes derivados das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana.

Estão corretas as afirmativas:
(A) I e II, apenas.
(B) I e III, apenas.
(C) II e III, apenas
(D) I, II e III.

Alternativas

01.E - 02.A

14. ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Métodos para ensinar competências. Porto Alegre: Penso, 2020. cap. 1 e 2.

Um ensino baseado na formação de competências para a vida

Competências básicas: concretização das intenções educacionais de uma escola com o propósito de preparar para a vida

Uma das funções do uso do conceito de competência no ensino é dada por sua origem no mundo laboral e, consequentemente, pela sua natureza questionável, caso as diferenças entre um âmbito e outro não sejam estabelecidas. O termo surge na década de 1970 para definir aquilo que aumentava o rendimento no

trabalho e começa a ser usado na área da educação no final do século XX[20].

Se ficássemos apenas com esse significado, dificilmente poderíamos entendê-lo no ambiente escolar. Ao contrário, vemos que ele adquire outro valor quando se considera competência como a capacidade de resolver problemas em qualquer situação e, sobretudo, quando se trata de situações novas ou diferentes daquelas já conhecidas e em diferentes contextos de atuação.

Essa acepção pode ser aplicada à escola, se entendermos que a sua função é preparar os alunos para responder a situações que possam surgir no futuro: uma escola que prepare para ser capaz de agir de forma eficiente diante dos problemas com os quais o indivíduo se depara na vida.

Mas de que vida estamos falando? Da profissional, como funcionários eficientes, mas submissos e acríticos? De uma vida profissional a serviço do mercado? Preparar para uma vida acadêmica destinada a reproduzir mecanicamente a cultura existente, baseada na erudição e no enciclopedismo, ou pensada para a produção cultural e o desenvolvimento da criatividade?

Uma vez considerada a relativa conveniência do termo em questão como um instrumento conceitual que explica uma aprendizagem para a ação, a propriedade do termo deixa de ser o mais importante para dar lugar à determinação de quais são as competências que devem ser objeto de ensino. Enquanto, no mundo laboral, o objetivo das competências era identificar o que promovia maior eficiência na realização das tarefas profissionais, a fim de aumentar a produtividade, no mundo educacional a sua introdução se deve à incapacidade manifesta dos alunos de aplicar os conhecimentos aprendidos na escola para resolver seus problemas cotidianos.

A partir dessa afirmação se depreende uma opinião que, para muitos, pode ser considerada pelo menos questionável: que a função da escola é preparar para a resolução de problemas cotidianos. Em outras palavras, uma escola que desenvolve todas aquelas competências que permitem que a pessoa responda de maneira adequada aos diferentes problemas e situações da vida, não apenas no campo acadêmico e profissional, mas também, e especialmente, nas esferas pessoal, interpessoal e social. Isto é, uma formação para a vida que se concretiza no desenvolvimento de competências básicas.

Essa posição, claramente contrária à função tradicional da escola como transmissora de conhecimento, está totalmente alinhada com os propósitos educacionais que a maioria dos organismos internacionais defende (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], Organização das Nações Unidas [ONU], etc.), que consistem no pleno desenvolvimento da personalidade do aluno, o que está ligado à ideia de formação integral dos alunos e, com isso, aos quatro pilares da educação já apresentados pelo conhecido Relatório Delors: saber, saber fazer, saber ser e saber conviver.

Essas ideias resgatam os princípios defendidos a partir do final do século XIX por movimentos educacionais e autores de diferentes origens, como Dewey, Ferrière, Montessori, Decroly, Freinet ou Claparède, tentando superar a preponderância do conhecimento teórico sobre a prática e desenvolver as capacidades dos alunos de forma global, em todas as áreas de seu desenvolvimento, tanto pessoal como interpessoal, social e profissional.

As competências e o processo de atuação competente

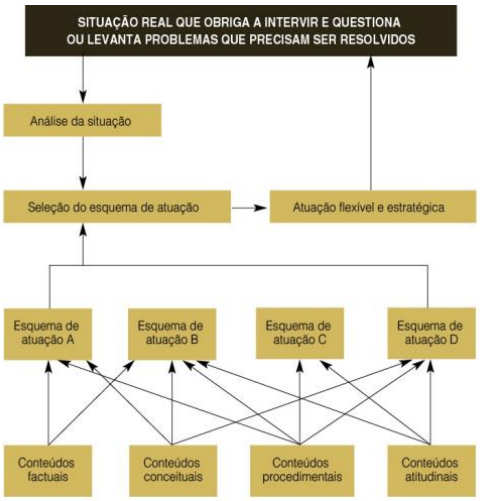
A fim de compreender as implicações de um ensino para o desenvolvimento de competências, devemos primeiro determinar o que entendemos por competências e o que uma atuação

[20] *https://doceru.com/doc/s8c5n8n*

competente representa. A competência consistirá na intervenção eficaz em diferentes áreas da vida, por meio de ações nas quais componentes atitudinais, procedimentais e conceituais são mobilizados, ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada.

A partir dessa definição, depreende-se que uma atuação competente (intervenção eficaz) é constituída por várias etapas que culminam em uma ação concreta na qual, de maneira flexível e estratégica, aplica-se uma competência aprendida em outros contextos (esquema de atuação competente), como mostrado na figura a seguir:

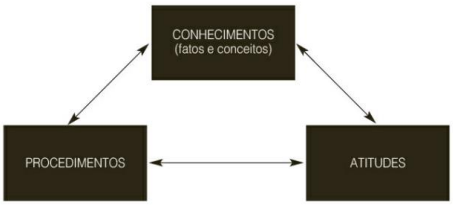
Esquema do processo de atuação competente



Toda atuação competente começa com uma situação-problema que exige uma intervenção para resolvê-la. Para isso, será necessário analisar essa situação em toda a sua complexidade e, uma vez que seu alcance seja compreendido, selecionar o esquema de atuação mais adequado entre os disponíveis.

O próximo passo será aplicar o esquema de atuação selecionado, composto por um conjunto integrado de conhecimentos, habilidades e atitudes. Essa aplicação sempre será feita de forma flexível e estratégica, pois cada situação é diferente e tem características próprias.

Componentes da competência



Apresentamos agora cada um desses componentes:

Conhecimentos. Nesta categoria, diferenciamos fatos e conceitos:

Fatos. Os fatos ou conteúdos factuais são conteúdos singulares de aprendizagem, de natureza descritiva e concreta. Consistem em enunciados, fórmulas, nomes, datas, etc.

Os fatos seriam, por exemplo, que em 1989 houve a queda do Muro de Berlim, que Rei Lear é uma obra de Shakespeare, que Roma é a capital da Itália ou que (Na) é o símbolo do sódio.

Conceitos. Conceitos e princípios são conteúdos de aprendizagem de natureza abstrata que precisam ser compreendidos. Por exemplo, o conceito de Romantismo, o conceito de sinapse ou o princípio de Pascal.

Procedimentos. Os conteúdos procedimentais consistem em um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, direcionadas para a consecução de um objetivo. Por exemplo, a redação de uma carta, a construção de um mural ou o cálculo de uma soma.

Atitudes. Os conteúdos atitudinais incluem valores, atitudes e normas. Eles são princípios, condutas e padrões de comportamento. Esses conteúdos são formados por componentes cognitivos, afetivos e comportamentais.

Exemplos de atitudes são a solidariedade, a persistência ou o respeito por outras culturas.

A aprendizagem de competências

Para poder estabelecer os métodos de ensino mais apropriados ao

desenvolvimento de competências, é preciso primeiro recorrer ao conhecimento existente sobre como as pessoas aprendem. Como vimos, as competências, e em particular o processo de atuação competente, são moldados por um conjunto de componentes integrados de forma diferente nas estruturas cognitivas de acordo com suas características diferenciais.

Apesar disso, há um denominador comum que está relacionado a aspectos genéricos de como as pessoas aprendem e, sobretudo, ao grau de significância das aprendizagens, já que é impossível agir de maneira competente se a competência em si e seus componentes não foram aprendidos significativamente.

O conceito de aprendizagem significativa é desenvolvido como um contraponto à aprendizagem mecânica, entendendo essa última como uma aprendizagem superficial incapaz de ser relacionada com outras aprendizagens. Os dois conceitos formam um continuum no qual teremos, em um extremo, uma aprendizagem significativa e profunda e, no outro, uma aprendizagem mecânica ou superficial, baseada na memorização literal simples de enunciados, de modo que uma aprendizagem nunca é totalmente significativa ou totalmente mecânica.

Se analisarmos as características de uma atuação competente, veremos que é essencial que seus componentes sejam aprendidos da forma mais significativa possível. Quanto mais significativa for uma aprendizagem, mais poderosa ela será para ser aplicada em um maior número de situações, aumentando assim sua funcionalidade.

Como são aprendidos fatos, conceitos, procedimentos e atitudes

Além das condições gerais que foram expostas, para tornar a aprendizagem mais significativa é necessário levar em conta o conhecimento sobre como ocorre a aprendizagem dos diferentes componentes das competências e de uma atuação competente, de acordo com a tipologia factual, conceitual, procedimental ou atitudinal de seus componentes:

Aprendizagem de fatos. Acontece por meio de atividades de memorização e repetição verbal. Para aprender conteúdos factuais, é essencial que o conceito associado tenha sido compreendido e que atividades de reforço sejam realizadas posteriormente. Sabemos que a memória factual é diferente da memória episódica (aquilo que presenciamos diretamente).

É possível memorizar fatos por meio da repetição verbal, mas essa memorização não significa que atribuímos significado a eles. Dependendo da quantidade e da complexidade das informações, também podemos usar organizações significativas e associações entre os novos conteúdos e o conhecimento prévio, porque é mais fácil lembrarmos de partes díspares de informações se elas estiverem interagindo umas com as outras.

Aprendizagem de conceitos. Requer atividades complexas que promovam um verdadeiro processo de elaboração e desenvolvimento pessoal do conceito. O objetivo desse tipo de atividade não é levar os alunos a memorizar, mas a compreender de maneira significativa.

Os conceitos serão aprendidos a partir da superação de um conflito cognitivo, no qual se realiza uma dialética recíproca entre a aprendizagem implícita (o conhecimento prévio dos alunos) e a explícita (o novo conhecimento a ser aprendido). Uma vez que o conceito é desenvolvido em um contexto específico, será necessário realizar atividades de aplicação em outros contextos, para que a generalização conceitual e a consequente capacidade de transferência sejam possíveis.

Por fim, devemos ter em mente que a aprendizagem de conceitos é ilimitada, já que sempre é possível continuar avançando em seu aprofundamento, ao contrário do que acontece na aprendizagem factual, que é do tipo tudo ou nada.

Aprendizagem de procedimentos. Exige um processo que envolva observação, prática orientada e reflexão na prática. Para aprender procedimentos, devemos partir da observação de um modelo que apresente as diferentes fases do procedimento.

Posteriormente, os alunos devem realizar um trabalho sistemático de exercícios supervisionados, em diferentes situações e contextos. É importante que as atividades sigam uma ordem de dificuldade gradual e que tenham momentos de prática guiada por parte do professor ou de outros colegas. O processo deve ser acompanhado por uma reflexão correspondente sobre o desenvolvimento das diferentes ações, terminando a sequência com atividades de trabalho independente, para favorecer a autonomia dos alunos em sua realização.

Finalmente, a exercitação deve ser complementada com a aplicação em diversos contextos, a fim de desenvolver a capacidade de transferência para diferentes situações.

Aprendizagem de atitudes. O processo de aprendizagem desse tipo de conteúdo envolve elaborações complexas de caráter pessoal com grande vínculo afetivo. Atitudes são aprendidas por meio de processos que podem ser complementares ou antagônicos; dependendo da coerência entre eles, as possibilidades de aprendizagem serão maiores.

Na modelagem, o aluno assume atitudes como reflexo ou imitação de alguém que merece admiração. Por sua vez, as atividades vivenciais levam a agir regularmente com certas atitudes e por meio de um processo reflexivo e de envolvimento pessoal, a partir da análise, do posicionamento, do estabelecimento de normas comportamentais e do compromisso pessoal em sua realização. Esse último leva à autonomia moral, isto é, à própria convicção, assumindo essa atitude por vontade própria e não para se encaixar em um grupo social ou imitar os outros.

Características e condições para um ensino de competências

Condições para o ensino de competências

O resultado de uma escola que pretende desenvolver competências para a vida é um ensino que promove a capacidade de transferir alguma aprendizagem, geralmente apresentada de forma descontextualizada, em situações próximas à realidade. Isso implica uma redefinição do objeto de estudo da escola, de modo que o que será ensinado não seja um conjunto de conteúdos organizados segundo a lógica de algumas disciplinas acadêmicas, mas um conjunto de conteúdos cuja seleção, apresentação e organização sejam realizadas de acordo com o potencial para responder a situações ou necessidades "reais".

A análise do processo de uma atuação competente e o conhecimento que temos sobre o modo como os diferentes componentes mobilizados no processo são aprendidos permitem determinar as características essenciais do ensino de competências:

- Seu significado;
- A complexidade da situação em que devem ser usadas;
- Seu caráter procedimental;
- O fato de serem constituídas por uma combinação integrada de componentes que são aprendidos a partir de sua funcionalidade e de uma maneira diferente.

Sequência de atividades de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências

Visto que as competências são aprendidas e os critérios que as sequências de ensino-aprendizagem devem ter a partir de uma abordagem de competências, estabeleceremos as características das diferentes fases que qualquer um dos métodos de ensino cujo objetivo seja formar em competências para a vida deve contemplar:

Estabelecimento dos objetivos. Essa ação deve permitir dar sentido ao trabalho que deve ser realizado, estabelecendo junto aos alunos os objetivos educacionais a serem alcançados, as atividades que serão realizadas para alcançá-los e os critérios e meios que serão utilizados para avaliar os resultados alcançados e o processo seguido. A função dessas atividades é levar os alunos a entenderem claramente o que se espera deles e os meios que serão utilizados para avaliar o trabalho realizado.

É esse momento, quando se inicia todo o processo metacognitivo, que tornará a aprendizagem mais sólida e profunda e que facilitará aos alunos o conhecimento sobre as estratégias pessoais de aprendizagem mais apropriadas às suas capacidades e ao seu estilo de aprendizagem. Trata-se de torná-los conscientes de suas particularidades, de como aprendem a aprender.

Apresentação motivadora da situação em sua complexidade. Essa fase deve incluir atividades que permitam apresentar a situação objeto de estudo ou de trabalho da forma mais estimulante possível, propiciando o desenvolvimento de uma atitude favorável em relação aos conteúdos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, essa situação deve contemplar a complexidade das situações reais, para que os alunos possam entender que as aprendizagens a serem adquiridas são instrumentos para uma intervenção que sempre será complexa.

Revisão dos conhecimentos prévios. Nessa fase inicial, é apropriado reconhecer o grau de desenvolvimento das competências e dos conteúdos que serão trabalhados durante a aula. Esse conhecimento permitirá reconhecer as competências-alvo a serem atingidas e o alcance dos componentes das competências.

De qualquer forma, nessa fase não será possível obter todas as informações, de modo que será necessário coletar dados sobre o conhecimento prévio ao longo de toda a unidade, dependendo dos diferentes conteúdos de aprendizagem que serão trabalhados.

Identificação e explicitação dos diferentes problemas ou questões levantadas em função da situação. Trata-se de atividades que permitem aos alunos fazer perguntas ou levantar questões importantes que devem permitir responder à situação em estudo ou elaborar o produto decidido. Nesse momento, é essencial que cada aluno formule as questões para favorecer o conflito cognitivo que possibilitará a revisão de suas ideias e que o colocará em posição de elaborar os componentes conceituais da busca por informações.

Essa é uma das atividades básicas para o desenvolvimento de estratégias cognitivas. Devemos ter em mente que a capacidade de analisar a realidade está diretamente relacionada à habilidade de fazer as perguntas pertinentes ou de identificar com exatidão os problemas que precisam ser resolvidos.

Delimitação do objeto de estudo (e concretização do produto final, quando apropriado). Nem todas as perguntas ou questões levantadas podem ser alcançadas com os meios e o tempo disponíveis na escola. Além disso, nem todas as perguntas são totalmente relevantes para o que se pretende que seja conhecido ou produzido.

É necessário um trabalho que permita determinar com precisão as limitações do trabalho a ser realizado. É conveniente que nessa fase os alunos percebam o grau de relevância das questões levantadas.

Elaboração de hipóteses ou suposições. O desencadeador do conflito cognitivo, favorecido pela explicitação dos problemas ou das questões, coloca os alunos em uma posição na qual ficam abertos à aquisição de conhecimento. Porém, se se deseja promover uma construção pessoal, é essencial que os alunos, antes de procurar soluções, pensem sobre quais são as alternativas possíveis.

De certo modo, eles elaboram suas hipóteses para as perguntas e questões levantadas. Nesse tipo de atividade, além de

poder identificar o conhecimento e as ideias que os alunos já têm e as suas capacidades cognitivas, também podemos obter informações sobre o grau de dificuldade para a sua compreensão e, portanto, ter uma orientação sobre a zona de desenvolvimento proximal de cada um dos alunos.

Definição das estratégias de pesquisa, comparação ou aplicação para comprovar as hipóteses anteriores. A verbalização de hipóteses sobre os problemas levantados não é apenas o meio para ativar o pensamento dos alunos, mas sim o meio necessário para identificar quais são as fontes de informação mais apropriadas para responder às perguntas e questões levantadas.

São atividades nas quais os alunos devem revisar as fontes de informação diretas (observação, trabalho de campo, entrevistas, enquetes, questionário, experimentação, etc.) ou indiretas (livros, revistas, internet, etc.), a fim de selecionar a mais apropriada para confirmar ou refutar suas hipóteses.

Realização da pesquisa, da comparação ou da aplicação. Uma vez estabelecidas as questões, as hipóteses correspondentes e a estratégia mais adequada para compará-las, devem ser realizadas atividades que permitam coletar as informações necessárias para validar ou não as hipóteses propostas. Nesse ponto, encontramos a parte mais extensa das sequências de ensino-aprendizagem.

As características das atividades dessa fase são aquelas que levam à aquisição de conhecimentos e, ao mesmo tempo, à formação em todos aqueles procedimentos, técnicas e estratégias fundamentais para aprender a aprender (estratégias de pesquisa, de extração de ideias relevantes, de experimentação, de interpretação, de inferência, de extração de dados, etc.).

Nesse ponto da sequência, as atividades estarão relacionadas à aquisição de conhecimento factual, à compreensão do conhecimento conceitual e, principalmente, à aprendizagem dos diferentes procedimentos envolvidos, das estratégias de pesquisa e experimentação e das vivências que ajudarão a moldar as atitudes em áreas de competência muito diferentes.

Seleção de dados relevantes em relação à situação-problema inicial e comprovação das hipóteses iniciais. As atividades permitiram a extração de diferentes dados, nem sempre os mais relevantes para os objetivos de pesquisa pretendidos ou para as hipóteses propostas. Nesse ponto, será necessário selecionar e priorizar os dados relevantes e elaborar os argumentos que permitam validar ou rejeitar as hipóteses e ideias tidas anteriormente. Trata-se de um processo fundamental para responder à situação-problema inicial.

Comunicação do processo seguido e das informações obtidas. Para aprofundar a compreensão do conhecimento adquirido, é necessário fazer atividades nas quais os alunos tenham de comunicar os resultados do trabalho realizado e as conclusões obtidas.

Integração e visão global ampliada. O trabalho realizado até o momento permitiu adquirir um conhecimento que, na maioria dos casos, é analítico. Foi o resultado de responder a diferentes questões ou perguntas sobre uma situação complexa e, por isso, as questões levantadas fazem sentido quando são relacionadas e integradas ao objeto de estudo.

Este, então, é o momento de realizar as atividades de integração, estabelecimento de relações e interpretação global da situação proposta.

Descontextualização e teorização sobre as aprendizagens realizadas. Até então, o objetivo de todo o processo foi resolver as questões da situação objeto de estudo. Agora precisamos nos concentrar na aprendizagem adquirida ou que pode ser adquirida a partir do trabalho realizado.

Tudo o que se aprendeu foi baseado em uma situação concreta que, do ponto de vista educacional, tem sido o meio e não o fim para a aquisição de conhecimentos e habilidades que podem ser aplicados em

situações semelhantes. Ou seja, trata-se de transformar o concreto em um conhecimento generalizável, abstrato, que permita a transferência em qualquer ocasião em que situações semelhantes ocorram.

Com esse objetivo, serão realizadas as atividades de aplicação da aprendizagem adquirida em outras situações que permitam capacitar o aluno a transferir os conhecimentos adquiridos para todas as ocasiões em que se fizer necessário. Esse processo pode ser identificado como um processo de teorização propício à expressão do conhecimento adquirido com o rigor do saber disciplinar.

Metacognição sobre o processo e o resultado: autoavaliação. A primeira atividade da sequência de ensino-aprendizagem consistiu em compartilhar os objetivos educacionais que se pretendia alcançar na unidade de ensino. Nesse ponto, os alunos devem realizar as atividades que os levam a refletir sobre os objetivos que pretendiam alcançar, o conhecimento que tinham antes do trabalho realizado, o que aprenderam e o processo seguido para alcançá-los.

Isso permitirá aprofundar a aprendizagem realizada e ficar ciente das estratégias pessoais de aprendizagem usadas e, portanto, das habilidades adquiridas, desenvolvendo assim as competências de aprender a aprender.

Estratégias de memorização e exercitação. O trabalho realizado permitiu que os alunos compreendessem o motivo das aprendizagens realizadas, ou seja, que atribuíssem significado e funcionalidade a todos os conteúdos e competências trabalhados. Eles tiveram uma aprendizagem abrangente que permite aplicar o conhecimento adquirido em novas situações.

No entanto, isso não será possível se não houver atividades suficientes para ajudar a lembrar, isto é, atividades de memorização (no caso de conteúdos factuais), de aplicação em diferentes situações (no caso de conteúdos conceituais), de exercitação (no caso de conteúdos procedimentais) e vivenciais (para fortalecer atitudes). Da mesma forma, será necessário realizar atividades globais e integradoras de cada um desses componentes em diversas situações de competência.

Como pode ser visto, essa sequência leva em conta as fases de atuação competente que se baseiam em partir de uma situação-problema complexa, analisá-la, selecionar o esquema de atuação (e aprender os componentes que ainda não estão dominados e são necessários para essa situação) e aplicá-lo de forma flexível e estratégica. Ao mesmo tempo, leva em conta os princípios da aprendizagem significativa, dado que:

- o aluno sabe quais são os objetivos educacionais propostos na unidade;
- permite conhecer e partir de seu conhecimento prévio;
- contempla a relação com as novas aprendizagens;
- parte sempre de situações motivadoras, o que gera a predisposição necessária para a aprendizagem;
- a aprendizagem é contextualizada a partir de situações familiares aos alunos;
- há momentos previstos de reflexão sobre a aprendizagem e o processo realizado.

Publicações Institucionais
1. AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP-MEC. Indicadores da qualidade na educação. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: \<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf\>. Acesso em 10 fev. 2023.

Indicadores de Qualidade na Educação[21]

A qualidade da nossa escola

A maioria das pessoas certamente concorda com o fato de que uma escola boa

[21] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf, visitado em 17.06.2024.

é aquela em que os alunos aprendem coisas essenciais para sua vida, como ler e escrever, resolver problemas matemáticos, conviver com os colegas, respeitar regras, trabalhar em grupo. Mas quem pode definir bem e dar vida às orientações gerais sobre qualidade na escola, de acordo com os contextos socioculturais locais, é a própria comunidade escolar. Não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação. Os Indicadores da Qualidade na Educação foram criados para ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola. Este é seu objetivo principal. Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a escola tem condições de intervir para melhorar sua qualidade de acordo com seus próprios critérios e prioridades. Os Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo.

Com um bom conjunto de indicadores tem-se, de forma simples e acessível, um quadro de sinais que possibilita identificar o que vai bem e o que vai mal na escola, de forma que todos tomem conhecimento e tenham condições de discutir e decidir as prioridades de ação para melhorá-lo. Esta é uma responsabilidade de todos.

Indicadores da Qualidade na Educação é resultado da parceria de várias organizações governamentais e não-governamentais: : Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Cenpec, CNTE, Consed, Fundação Abrinq, Fundescola-MEC, SeifMEC, Seesp-MEC, Caise-MEC, IBGE, Instituto Pólis, Ipea, Undime e Uncme.

Importante esclarecer que nenhuma informação produzida nesta avaliação será divulgada publicamente ou utilizada em rankings ou para comparação entre as escolas.

Não existe uma forma única para o uso dos Indicadores da Qualidade na Educação. Este é um instrumento flexível, que pode ser usado de acordo com a criatividade e a experiência de cada escola.

Contudo, apresentaremos algumas dicas que podem ser adaptadas. É preciso que a escola constitua uma equipe para organizar a avaliação, planejar como será feita a mobilização da comunidade, providenciar os materiais necessários e disponibilizar espaços para as reuniões dos grupos e a reunião plenária final.

Este instrumento foi elaborado com base em elementos da qualidade da escola: as dimensões.

São sete dimensões: ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, espaço físico escolar e, por fim, acesso, permanência e sucesso na escola. Ou seja, a qualidade da escola envolve essas dimensões, mas certamente deve haver outras. Cada uma dessas dimensões é constituída por um grupo de indicadores. Os indicadores, por sua vez, são avaliados por perguntas a serem respondidas coletivamente. A resposta a essas perguntas permite à comunidade escolar avaliar a qualidade da escola quanto àquele indicador, se a situação é boa, média ou ruim.

A avaliação dos indicadores leva à avaliação da dimensão. A proposta é de que os participantes da comunidade escolar sejam divididos em grupos por dimensões. Se houver número suficiente de pessoas, cada grupo pode se encarregar de uma dimensão. Caso contrário, um mesmo grupo pode trabalhar com duas ou três dimensões. É conveniente que os grupos não tenham mais de trinta pessoas, para viabilizar a participação de todos na discussão.

Cada grupo deve ser composto por representantes dos vários segmentos da comunidade escolar e eleger um coordenador e um relator. O coordenador

cuidará para que todas as perguntas sejam respondidas, buscando chegar a consensos sobre a situação da escola em relação aos indicadores ou identificando as opiniões conflitantes quando não for possível chegar a um consenso. O relator será responsável por tomar nota e expor na plenária o resultado da discussão do grupo.

As perguntas referem-se a práticas, atitudes ou situações que qualificam o indicador. Cada pergunta será discutida pelo grupo e receberá uma cor: verde, amarela ou vermelha. Caso o grupo avalie que essas práticas, atitudes ou situações estão consolidadas na escola, deverá atribuir-lhes cor verde. Um bom caminho no constante processo de melhoria da qualidade.

Se na escola essas atitudes, práticas ou situações ocorrem, mas não podem ser consideradas recorrentes ou consolidadas, o grupo lhes atribuirá cor amarela. Elas merecem cuidado e atenção.

Caso o grupo avalie que na escola essas atitudes, situações ou práticas são inexistentes ou quase inexistentes, irá atribuir-lhes cor vermelha.

Nesses casos, a intervenção precisa ser imediata. As cores atribuídas às perguntas ajudarão o grupo a ponderar e decidir sobre qual das três cores reflete com mais precisão a situação da escola em relação a cada indicador. Por sua vez, para se atribuir uma cor para a dimensão, também será importante visualizar as cores atribuídas aos indicadores. Não se trata de gerar uma média das respostas para se chegar às cores dos indicadores e depois das dimensões. Diante do que foi atribuído para as perguntas, o grupo avalia qual cor que melhor qualifica o indicador e, depois, a dimensão.

Se na escola essas atitudes, práticas ou situações ocorrem, mas não podem ser consideradas recorrentes ou consolidadas, o grupo lhes atribuirá cor amarela. Elas merecem cuidado e atenção.

Caso o grupo avalie que na escola essas atitudes, situações ou práticas são inexistentes ou quase inexistentes, irá atribuir-lhes cor vermelha.

Nesses casos, a intervenção precisa ser imediata. As cores atribuídas às perguntas ajudarão o grupo a ponderar e decidir sobre qual das três cores reflete com mais precisão a situação da escola em relação a cada indicador. Por sua vez, para se atribuir uma cor para a dimensão, também será importante visualizar as cores atribuídas aos indicadores. Não se trata de gerar uma média das respostas para se chegar às cores dos indicadores e depois das dimensões.

Diante do que foi atribuído para as perguntas, o grupo avalia qual cor que melhor qualifica o indicador e, depois, a dimensão.

Ao final da discussão de cada grupo, o relator terá uma lista de pontos fortes e pontos fracos da escola em relação àquela dimensão. O grupo poderá, então, definir as prioridades da escola para melhorar sua qualidade naquele aspecto. Essas prioridades de ação serão levadas para a plenária geral.

Com as prioridades de cada dimensão, os grupos estarão prontos para o grande momento: o encontro com os demais grupos para ouvir o que cada um tem a dizer e o debate sobre o retrato que a comunidade escolar está tirando da escola.

Após a apresentação de todos os grupos e o esclarecimento de dúvidas da plenária, sugerimos que haja um último debate para a definição final das prioridades. Essas prioridades deverão pautar um plano de ação a ser elaborado por toda a comunidade escolar.

Dimensão 1 - Ambiente educativo

A escola é um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores. Nela, os indivíduos se socializam, brincam A e experimentam a convivência com a diversidade humana. No ambiente educativo, o respeito, a alegria, a amizade e a solidariedade, a disciplina, o combate à discriminação e o exercício dos direitos e deveres são práticas que garantem a socialização e a convivência, desenvolvem

e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade entre todos.

Dimensão 2- Prática pedagógica

O maior objetivo da escola é fazer com que os alunos aprendam e adquiram o desejo de aprender cada vez mais e com autonomia. Para atingir esse objetivo, é preciso focar a prática pedagógica no desenvolvimento dos alunos, o que significa observá-los de perto, conhecê-los, compreender suas diferenças, demonstrar interesse por eles, conhecer suas dificuldades e incentivar suas potencialidades.

Crianças, adolescentes, jovens e adultos vivem num mundo cheio de informação, o que reforça a necessidade de planejar as aulas com base em um conhecimento sobre o que eles já sabem e o que precisam e desejam saber.

Dimensão 3 - Avaliação

A avaliação é parte integrante e fundamental do processo educativo. Por meio dela, o professor fica sabendo como está a aprendizagem dos alunos e obtém indícios para refletir e melhorar a sua própria prática pedagógica. Um bom processo de ensino–aprendizagem na escola inclui uma avaliação inicial para o planejamento do professor e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho (seja ela um tópico da matéria, um bimestre ou um ciclo).

A avaliação deve ser um processo, ou seja, deve acontecer durante todo o ano, em vários momentos e de diversas formas. Os alunos podem ser avaliados, por exemplo, por um trabalho em grupo, pela observação de seu comportamento e de sua participação na sala de aula, por exercícios e tarefas de casa. Assim, o estudante pode exercitar e inter-relacionar suas diferentes capacidades, explorando seu potencial e avaliando sua compreensão dos conteúdos curriculares e seus avanços. Uma boa avaliação é aquela em que o aluno também aprende.

A autoavaliação – quando o aluno avalia a si próprio – é uma ótima estratégia de aprendizagem e construção da autonomia, facilitando a tomada de consciência de seus avanços, suas dificuldades e suas possibilidades.

Importante ainda avaliar a escola como um todo e periodicamente. Apoiar a comunidade escolar para que a avaliação seja um instrumento participativo para a melhoria da qualidade da escola é a proposta desse conteúdo.

Dimensão 4 - Gestão escolar democrática

Algumas características da gestão escolar democrática são: o compartilhamento de decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo– benefício, a transparência (capacidade de deixar claro para a comunidade como são usados os recursos da escola, inclusive os financeiros).

Compartilhar decisões significa envolver pais, alunos, professores, funcionários e outras pessoas da comunidade na administração escolar. Os conselhos escolares são muito importantes e possuem a função dos conselhos é orientar, opinar e decidir sobre tudo o que tem a ver com a qualidade da escola. A comunidade deve participar dos conselhos e de todos eventos relacionados a vida escolar, como r Reuniões pedagógicas, festas, exposições e apresentações, etc.

Discutir propostas e implementar ações conjuntas por meio de parcerias proporciona grandes resultados para melhorar a qualidade da escola no país. Procurar postos de saúde, centros culturais, bibliotecas, organizações não-governamentais e universidades para que venham trabalhar junto com a escola é um jeito de envolver mais pessoas no propósito de oferecer uma boa formação aos alunos. Os governos, federal, estaduais ou municipais podem apoiar a melhoria da qualidade da escola.

Muitas organizações não-governamentais desenvolvem programas que beneficiam escolas públicas.

Dimensão 5- Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola

Todos os profissionais da escola são importantes para a realização dos objetivos do projeto político-pedagógico. Os professores são responsáveis por aquilo que os especialistas chamam de transposição didática, ou seja, concretizar os princípios político-pedagógicos em ensino–aprendizagem. Cada um dos demais profissionais tem um papel fundamental no processo educativo, cujo resultado não depende apenas da sala de aula, mas também da vivência e da observação de atitudes corretas e respeitosas no cotidiano da escola.

Dimensão 6- Ambiente físico escolar

Ambientes físicos escolares de qualidade são espaços educativos organizados, limpos, arejados, agradáveis, cuidados, com flores e árvores, móveis, equipamentos e materiais didáticos adequados à realidade da escola, com recursos que permitam a prestação de serviços de qualidade aos alunos, aos pais e à comunidade, além de boas condições de trabalho aos professores, diretores e funcionários em geral10 . Na gestão do espaço escolar, é preciso estar atento para:

- O bom aproveitamento dos recursos existentes (muitas vezes o que se tem pode ser insuficiente, mas é preciso cuidar para que tudo o que se tem seja bem aproveitado).

- Uma organização que favoreça o convívio entre as pessoas, que seja flexível e conte com as condições suficientes para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem.

- A qualidade dos recursos (ou seja, se esses recursos respondem às necessidades do processo educativo e do envolvimento da comunidade e se estão organizados, bem cuidados e bonitos).

Nesta dimensão, itens fundamentais para o ambiente físico escolar serão avaliados de acordo com três diferentes indicadores. Vamos ver o que cada um deles representa:

1. Suficiência: disponibilidade de material, espaço ou equipamento quando deles se necessita.

2. Qualidade: adequação do material à prática pedagógica, boas condições de uso, conservação, organização, beleza, etc.

3. Bom aproveitamento: valorização e uso eficiente e flexível de tudo o que se possui.

Dimensão 7- Acesso, permanência e sucesso na escola

Um dos principais desafios atuais de nossas escolas é fazer com que crianças e adolescentes nela permaneçam e consigam concluir os níveis de ensino em idade adequada, e que jovens e adultos também tenham os seus direitos educativos atendidos.

Ë importante averiguar, numa avaliação sobre o abandono da escola, quais são as razões que mais aparecem como explicação a evasão escolar. A escola precisa promover um processo de readaptação dos alunos que voltarem a frequentar as aulas, mesmo que isso ocorra durante o ano letivo.

2. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC/SEB, 2004. Caderno 1, parte II. Disponível em: \<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ Consescol/ce_cad1.pdf\>. Acesso em: 10 fev. 2023.

<u>Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania.</u>

<u>Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares</u>[22]

[22] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consesco

A realidade brasileira e o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares

Função Social a escola

O Brasil enfrenta profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais, configurando-se na sociedade capitalista como país dependente. Em decorrência, vive um processo histórico de disputa de vários interesses sociais, por vezes inteiramente opostos. Nesse processo, homens e mulheres, organizando-se em várias instituições, fazem, a todo o momento, a história dessa sociedade.

Passamos por várias fases do processo capitalista, incluindo períodos ditatoriais, em que aprendemos o valor de lutar pela reconquista e pela garantia da democracia. Construímos, assim, a democracia representativa, em que todos os dirigentes são eleitos por votos dos cidadãos (presidente da República, governadores, prefeitos, senadores, deputados e vereadores). As conquistas históricas trazidas por essa democracia representativa serão ampliadas e novos avanços reais para a grande maioria da população serão conquistados quando a democracia for se tornando, cada vez mais, uma democracia participativa. Esta

amplia e aprofunda a perspectiva do horizonte político emancipador da democracia. Isto é: uma democracia em que todos os cidadãos, como sujeitos históricos conscientes, lutam pelos seus direitos legais, tentam ampliar esses direitos, acompanham e controlam socialmente a execução desses direitos, sem deixar de cumprir, em contrapartida, os deveres constitucionais de todo cidadão Ser cidadão, como dizia Paulo Freire, é o ser político, capaz de questionar, criticar, reivindicar, participar, ser militante e engajado, contribuindo para a transformação de uma ordem social injusta e excludente.

A função social da escola pública

Em nossa sociedade, a escola pública, em todos os níveis e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), tem como função social formar o cidadão, isto é, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo.

Para isso, é indispensável socializar o saber sistematizado, historicamente acumulado, como patrimônio universal da humanidade, fazendo com que esse saber seja criticamente apropriado pelos estudantes, que já trazem consigo o saber popular, o saber da comunidade em que vivem e atuam.

A interligação e a apropriação desses saberes, pelos estudantes e pela comunidade local representam, certamente, um elemento decisivo para o processo de democratização da própria sociedade.

A escola pública poderá, dessa forma, não apenas contribuir significativamente para a democratização da sociedade, como também ser um lugar privilegiado para o exercício da democracia participativa, para o exercício de uma cidadania consciente e comprometida com os interesses da maioria socialmente excluída ou dos grupos sociais privados dos bens culturais e materiais produzidos pelo trabalho dessa mesma maioria.

A contribuição significativa da escola para a democratização da sociedade e para o exercício da democracia participativa fundamenta e exige a gestão democrática na escola.

No Brasil, a criação e a atuação de órgãos de apoio, decisão e controle público da sociedade civil na administração pública tem um significado histórico relevante.

Na educação, essa organização de espaços colegiados se realiza em diferentes instâncias de poder, que vão do Conselho Nacional aos Conselhos Estaduais e Municipais, e Escolares, os quais são

l/ce_cad1.pdf.

fundamentais para a definição de políticas educacionais que orientem a prática educativa e os processos de participação, segundo diretrizes e princípios definidos nessas várias instâncias.

O Conselho Escolar é um importante espaço no processo de democratização, na medida em que reúne diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola, que deve ser visto, debatido e analisado dentro do contexto nacional e internacional em que vivemos.

Conselhos Escolares e legislação educacional

Há toda uma legislação educacional, definida pelos espaços parlamentares competentes, influenciados pelos movimentos sociais organizados, que pode ser acionada para favorecer a gestão democrática da escola básica e a existência de Conselhos Escolares atuantes e participativos

Entre os princípios que devem nortear a educação escolar, contidos na nossa Carta Magna – a Constituição de 1988 –, em seu art. 206, assumidos no art. 3º da Lei n.

9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), consta, explicitamente, a "gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino" (inciso VIII do art. 3° da LDB).

Trata-se de enfrentar o desafio de constituir uma gestão democrática que contribua efetivamente para o processo de construção de uma cidadania emancipadora, o que requer autonomia, participação, criação coletiva dos níveis de decisão e posicionamentos críticos que combatam a ideia burocrática de hierarquia. Para tanto, é fundamental que a escola tenha a sua "filosofia político-pedagógica norteadora".

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado como Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estabelece objetivos e prioridades que devem orientar as políticas públicas de educação no período de dez anos. Dentre os seus objetivos, destaca-se a democratização da gestão do ensino público, salientando-se, mais uma vez, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, bem como a descentralização da gestão educacional, com fortalecimento da autonomia da escola e garantia de participação da sociedade na gestão da escola e da educação.

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, visa estimular a criação e a consolidação dos Conselhos Escolares já existentes em muitas escolas do país, como um apoio e impulso na democratização da educação e da gestão da escola. Este Programa específico, interligado com outras políticas, constitui um alicerce para a conscientização e socialização da visão emancipadora de mundo.

A atuação consistente desses Conselhos implica a consideração e o apoio a outras lutas, tais como as desenvolvidas por condições materiais satisfatórias de infra-estrutura das escolas, valorização efetiva dos profissionais da educação (formação continuada e salários dignos), entre outras, que devem ser igualmente fortalecidas e encaminhadas pelos organismos sociais competentes (sindicatos, associações de educadores, entidades acadêmico-científicas da área educacional). Certamente, esse tipo de programa não pode substituir políticas públicas de maior amplitude e alcance, mas ele poderá plantar sementes que alimentarão uma nova prática escolar, prática esta que, a depender da vontade política e da ação concreta dos envolvidos no processo, poderá ter desdobramentos muito positivos no dia-a-dia das escolas e das comunidades por ele atingidas.

Os Conselhos Escolares e a construção da proposta educativa da escola

Funções e consolidação dos Conselhos Escolares

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam as comunidades escolar e local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. Representam, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã.

O projeto político-pedagógico elaborado apenas por especialistas não consegue representar os anseios da comunidade escolar, por isso ele deve ser entendido como um processo que inclui as discussões sobre a comunidade local, as prioridades e os objetivos de cada escola e os problemas que precisam ser superados, por meio da criação de práticas pedagógicas coletivas e da corresponsabilidade de todos os membros da comunidade escolar.

Para a elaboração coletiva desse projeto educativo, é importante considerar: a experiência acumulada pelos profissionais da educação de cada escola, a cultura da comunidade e os currículos locais, a troca de experiências educacionais, uma bibliografia especializada, as normas e diretrizes do seu sistema de ensino e as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais.

Os Conselhos Escolares, ao assumirem a função de estimular e desencadear uma contínua realização e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas, contribuindo decisivamente para a criação de um novo cotidiano escolar, no qual a escola e a comunidade se identificam no enfrentamento não só dos desafios escolares imediatos, mas dos graves problemas sociais vividos na realidade brasileira.

É com a compreensão da natureza essencialmente político-educativa dos Conselhos Escolares que estes devem deliberar, também, sobre a gestão administrativo-financeira das unidades escolares, visando construir, efetivamente, uma educação de qualidade social. Para o exercício dessas atividades, os Conselhos têm as seguintes funções:

a) Deliberativas: quando decidem sobre o projeto político-pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboram normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro;

b) Consultivas: quando têm um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares.

c) Fiscais (acompanhamento e avaliação): quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar.

d) Mobilizadoras: quando promovem a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da

comunidade local em diversas atividades, contribuindo assim para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação.

Cabe ao diretor da escola ou a quaisquer representantes dos segmentos das comunidades escolar e local a iniciativa de criação dos Conselhos Escolares, convocando todos para organizar as eleições do colegiado. O Conselho deverá ser constituído em número ímpar e devem fazer parte dos Conselhos Escolares: a direção da escola e a representação dos estudantes, dos pais ou responsáveis pelos estudantes, dos professores, dos trabalhadores em educação não-docentes e da comunidade local. Como todo órgão colegiado, o Conselho Escolar toma decisões coletivas., existindo apenas enquanto está reunido.

A escolha dos membros dos Conselhos Escolares deve-se pautar pela possibilidade de efetiva participação: o importante é a representatividade, a disponibilidade e o compromisso; é saber ouvir e dialogar, assumindo a responsabilidade de acatar e representar as decisões da maioria, sem nunca desistir de dar opiniões e apresentar as suas propostas, pois os Conselhos Escolares são, acima de tudo, um espaço de participação e, portanto, de exercício de liberdade. A seleção dos integrantes desses Conselhos deve observar as diretrizes do sistema de ensino.

Atribuições e funcionamento dos Conselhos Escolares

A primeira delas deverá ser a elaboração do Regimento Interno do Conselho Escolar, que define ações importantes, como calendário de reuniões, substituição de conselheiros, condições de participação do suplente, processos de tomada de decisões, indicação das funções do Conselho etc. Num segundo momento, deve-se partir para a elaboração, discussão e aprovação do projeto político-pedagógico da escola.

O Conselho Escolar tem um importante papel no debate sobre os principais problemas da escola e suas possíveis soluções.

De modo geral, podem ser identificadas algumas atribuições dos Conselhos Escolares:

- elaborar o Regimento Interno do Conselho Escolar;
- coordenar o processo de discussão, elaboração ou alteração do Regimento Escolar;
- convocar assembleias-gerais da comunidade escolar ou de seus segmentos;
- garantir a participação das comunidades escolar e local na definição do projeto político-pedagógico da unidade escolar;
-promover relações pedagógicas que favoreçam o respeito ao saber do estudante e valorize a cultura da comunidade local;
- propor e coordenar alterações curriculares na unidade escolar, respeitada a legislação vigente, a partir da análise, entre outros aspectos, do aproveitamento significativo do tempo e dos espaços pedagógicos na escola;
- propor e coordenar discussões junto aos segmentos e votar as alterações metodológicas, didáticas e administrativas na escola, respeitada a legislação vigente;
- participar da elaboração do calendário escolar, no que competir à unidade escolar, observada a legislação vigente;
- acompanhar a evolução dos indicadores educacionais (abandono escolar, aprovação, aprendizagem, entre outros) propondo, quando se fizerem necessárias, intervenções pedagógicas e/ou medidas socioeducativas visando à melhoria da qualidade social da educação escolar;
- elaborar o plano de formação continuada dos conselheiros escolares, visando ampliar a qualificação de sua atuação;
- aprovar o plano administrativo anual, elaborado pela direção da escola, sobre a programação e a aplicação de recursos

financeiros, promovendo alterações, se for o caso;

- fiscalizar a gestão administrativa, pedagógica e financeira da unidade escolar;

- promover relações de cooperação e intercâmbio com outros Conselhos Escolares.

O exercício dessas atribuições é, em si mesmo, um aprendizado que faz parte do processo democrático de divisão de direitos e responsabilidades no processo de gestão escolar.

Os Conselhos Escolares devem se reunir com periodicidade: sugerem-se reuniões mensais, com uma pauta previamente distribuída aos conselheiros13, para que possam, junto a cada segmento escolar e representantes da comunidade local, informá-los do que será discutido e definir em conjunto o que será levado à reunião e ainda assembleias gerais, com a participação de toda comunidade escolar.

Os conselheiros devem convocar novamente os segmentos que representam para informar a respeito das decisões tomadas.

É grande a importância dos Conselhos Escolares para a busca de transformações no cotidiano escolar, transformações essas orientadas pelo desejo de construção de uma sociedade igualitária e justa e sua implantação traz as seguintes vantagens:

-as decisões refletem a pluralidade de interesses e visões que existem entre os diversos segmentos envolvidos;

- as ações têm um patamar de legitimidade mais elevado;

- há uma maior capacidade de fiscalização e controle da sociedade civil sobre a execução da política educacional;

-há uma maior transparência das decisões tomadas;

- tem-se a garantia de decisões efetivamente coletivas;

- garante-se espaço para que todos os segmentos da comunidade escolar possam expressar suas ideias e necessidades, contribuindo para as discussões dos problemas e a busca de soluções.

3. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): introdução. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. p. 07 - 21. Disponível em: \<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site. pdf\>. Acesso em: 10 fev. 2023.

A Base Nacional Comum Curricular[23]

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de

[23] *http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, visitado em: 17.06.2024.*

infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

Competências Gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Os Marcos Legais Que Embasam a BNCC

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam "fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 1988).

Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC.

A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina que

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000.

Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como "a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural

resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade", conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010.

Em 2014, a Lei nº 13.005/20147 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017).

Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.

Os Fundamentos Pedagógicos da BNCC

Foco no Desenvolvimento de Competências

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

O Compromisso com a Educação Integral

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

O Pacto Interfederativo e a Implementação da BNCC

Base Nacional Comum Curricular: Igualdade, Diversidade e Equidade

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar

devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Base Nacional Comum Curricular e Currículos

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua.

É também da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação. Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades. Muitas escolas públicas e particulares também acumularam experiências de desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo, assim como instituições de ensino superior construíram experiências de consultoria e de apoio técnico ao desenvolvimento curricular. Inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.

Base Nacional Comum Curricular e Regime de Colaboração

Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/ 2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC,

contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do presente documento.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica.

Embora a implementação seja prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino, a dimensão e a complexidade da tarefa vão exigir que União, Estados, Distrito Federal e Municípios somem esforços. Nesse regime de colaboração, as responsabilidades dos entes federados serão diferentes e complementares, e a União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC.

Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime. Em um país com a dimensão e a desigualdade do Brasil, a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC dependem da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros. Essa função deverá ser exercida pelo MEC, em parceria com o Consed e a Undime, respeitada a autonomia dos entes federados.

A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins.

Estrutura da BNCC

Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados na Introdução deste documento, a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.

Na próxima página, apresenta-se a estrutura geral da BNCC para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Também se esclarece como as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas e se explica a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens.

Competências Gerais da Educação Básica

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de

aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver:

- Conviver.
- Brincar.
- Participar.
- Explorar.
- Expressar.
- Conhecer-se.

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver:

- O eu, o outro e o nós.
- Corpo, gestos e movimentos.
- Traços, sons, cores e formas.
- Escuta, fala, pensamento e imaginação.
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária.

- Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)
- Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
- Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento. Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, "favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares" (BRASIL, 2010). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes.

Nos textos de apresentação, cada área de conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e destaca particularidades para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais, considerando tanto as características do alunado quanto as especificidades e demandas pedagógicas dessas fases da escolarização.

Cada área de conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas.

Nas áreas que abrigam mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas), também são definidas competências específicas do componente (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) a ser desenvolvidas pelos alunos ao longo dessa etapa de escolarização.

As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental - Anos Iniciais e o Ensino Fundamental - Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento - aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos -, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes

curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades, conforme ilustrado a seguir.

Vale destacar que o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades de cada ano ou bloco de anos não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens. A progressão das aprendizagens, que se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), pode tanto estar relacionada aos processos cognitivos em jogo – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos objetos de conhecimento – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade –, ou, ainda, aos modificadores – que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos.

Também é preciso enfatizar que os critérios de organização das habilidades descritos na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos.

A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular

A expressão educação "pré-escolar", utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal.

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos.

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica.

A Educação Infantil no Contexto Da Educação Básica

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao

acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a

cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

Os Campos de Experiências

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são:

- O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras

experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando- se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

- Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

- Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

- Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais

interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, conforme indicado na figura a seguir. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica.

A Transição da Educação Infantil Para o Ensino Fundamental

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar.

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental.

O Ensino Fundamental no Contexto da Educação Básica

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da

Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais.

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças.

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas.

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010).

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.

Além desses aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas. Afinal, essa transição se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares. Como bem destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, "os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais" (BRASIL, 2010). Realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso.

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes.

Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, "importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos" (BRASIL, 2010).

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. Conforme reconhecem as DCN, é frequente, nessa etapa,

> *observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas (BRASIL, 2010).*

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades

contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar.

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.

Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.

Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os estudantes dessa fase do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar. Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social.

Áreas do Conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso.

Componentes Curriculares

Linguagens: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (Língua Inglesa é apenas para os Anos Finais).

Matemática: Matemática.
Ciências da Natureza: Ciências.
Ciências Humanas: Geografia e História.
Ensino Religioso: Ensino Religioso.

Questões

01. (MGS - Monitor Educacional - IBFC/2022)
Assinale a alternativa que preencha corretamente a lacuna sobre a BNCC. Na Base Nacional Comum Curricular (BRASÍLIA, 2018) as intervenções educativas com relação às aprendizagens na Educação Infantil manifestam a progressão ocorrida no processo de ensino quando agrupamos "elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças" por meio_____.
(A) do diálogo com os familiares em reuniões
(B) da atividade utilizada por meio de uma única linguagem a cada bimestre
(C) das observações e perguntas após cada atividade prática
(D) dos diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos)

02. (Prefeitura de Carmo - Professor Educação Infantil e Ensino Fundamental - GUALIMP/2022) Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver.
Dentre os citados abaixo, assinale a alternativa que não é um direito previsto na BNCC:
(A) Conviver.
(B) Expressar.
(C) Impor-se.
(D) Brincar.

Gabarito

01.D - 02.C

4. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Matrizes de referência para avaliação: documento básico - SARESP. São Paulo: SE, 2009. p. 7-20. Disponível em: \<http://saresp.fde.sp.gov.br/Arquivos/MatrizReferencia_2019.pdf\>. Acesso em: 10 fev. 2023.

Matrizes de Referência para avaliação: documento básico - SARESP.[24]

1. SARESPP: MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO

Em busca da construção de referências para orientar a estruturação das Matrizes, especialistas em avaliação organizaram as respectivas propostas iniciais das áreas curriculares a serem avaliadas no Saresppp, tendo por base a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, considerando também os documentos que balizam as avaliações nacionais e internacionais.
A primeira versão dessas Matrizes foi apresentada aos autores da Proposta Curricular para a realização da primeira leitura crítica. A seguir, especialistas da CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da SEE/SP realizam nova leitura critica e fizeram sugestões que impulsonaram inumeros ajustes, apos o que as Matrizes foram discutidas em reuniões técnias, em formato de oficinas, com professores coordenadores ds oficinas pedagogicas das ares envolvidas na avaliação, representando todas as diretorias Regionais, convocados oficialmente.

10

[24] Disponível em: http://saresp.fde.sp.gov.br/Arquivos/MatrizReferencia_2019.pdf, visitado em 17.06.2024.

Nessas oficinas, professores coordenadores analisam as Matrizes Propostas e efetivam tambem uma leitura crítica, com sugestões de ajustes. Puderam também sugerir o ano/ciclo mais adequado para a avaliação das habilidades propostas nas Matrizes, bem como opinar sobre a retirada ou a inclusão de habilidades não contempladas inicialmente.

Desse cuidadoso trabalho realizado por grupos é que resultou a proposta final das Matrizes de Referência do Saresppp.

1.1. As Referências Da Avaliação

Quando se utilizam Matrizes em situações de avaliação torna-se necessário responder a algumas perguntas; Como definir uma matriz de referencia? Como, a partir dela, propor questões em cada disciplina?

Como ajustar as questões propostas para determinada prova à matriz que lhe serve de referência? Como interpretar resultados das provas a partir das referências de sua construção? Por que essa matriz e não outra?

Como Justificar teoricamente o valor de suas proposições?

Segundo o Dicionário Houaiss da língua portuguesa, o termo "matriz" refere-se ao "lugar onde algo é gerado e/ou criado". Na Álgebra, corresponde ao "arranjo de m.n elementos matemáticos dispostos num quadro retangular ou quadrado que comporta m linhas e n colunas". Matriz "representa a fonte ou a origem (de outras coisas)", "está na base (de algo) ou que tem grande relevância".

No campo da Educação, é fundamnetal definir uma matriz de referencia em situações de aprensdizagem e ensino. Por esse intermédio pode-se avaliar, mesmo que de modo indireto e inferencial, a ocorrência de efetiva aprendizagem. Pode-se, ainda, estabelecer correspondências entre uma situação (o ensino e a aprendizagem em sala de aula) e outra (o que é legítimo de ser avaliado em uma prova, por exemplo). Quanto ao instrumento de avaliação em si mesmo, pode-se comparar a matriz de referência proposta (em sua perspectiva geral) com as habiulidas aferidas nesse instrumento especifico.

Uma matriz de referencia de avalição pode ter muitas finalidades, sendo a mais importante, o seu poder de sinalização das estruturas básicas de conhecimentos a serem construídas por crianças e jovens por meio dos diferentes componentes curriculares em cada etapa da escolaridade básica.

Na avaliação em processo ou formativa, aquela que o professor realiza no dia a dia com a classe por meio do uso de múltiplos instrumentos e registros, a especificação das habilidades na matriz apresenta importantes mecanismos para que ele possa acompanhar o desenvolvimento dos alunos de sua turma em relação a sua proposta de trabalho, tendo em vista o cumprimento da proposta curricular no ano letivo.

Por um lado, numa avaliação em larga escala como é o Saresppp, em que se avalia a evolução da qualidade do sistema público de ensino de São Paulo, com a indicação das
competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas pelos alunos, em cada etapa da escolarização, a todos os atores internos do sistema de ensino e a toda a cominidade externa, reafirma-se compromisso da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo de monitorar o desenvolvimento do plano de metas vinculado à melhoria da qualidade da educação de maneira clara e objetiva, de tal forma a promover os ajustes necessários para que os alunos tenham acesso à construção dos conhecimentos a que têm direito.

Por outro, a indicação das habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização orienta a elaboração das questões das provas para que os instrumentos possam estar a serviço do que realmente se quer avaliar.

No caso do Saresp, a matriz foi elaborada a partir da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Os

conteúdos, competências e habilidades apontados na Proposta, para cada série e disciplina do currículo, indicam as bases conceituais da matriz proposta para avaliação.

Com isso, configuram-se as referências que possibilitam, de um lado, a construção das provas por seus elaboradores, e de outro, a posição (segundo níveis de desempenho) dos alunos que as realizarem. Os indicadores relativos a esta posição são obtidos por uma Escala de proficiência por intermédio da qual se define o quanto e o quê cada aluno ou escola realizaram no contexto desse exame.

A escala de proficiência do SARESPP, a partir de 2007, esta na mesma métrica utilizada pelo Saeb, que é o exame nacional de referência para a Educação Básica do Brasil desde 1996. A partir de 2007, portanto, os resultados obtidos pelos alunos paulistas nos dois exames ao longo dos anos tornaram-se passíveis de comparação.

Figura 1. Relações entre habilidades, conteúdos e competências avaliadas e expressas nos níveis de desempenho da Escala de Proficiência do SARESP nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Os vértices da Figura 1 contêm os três aspectos fundamentais da Matriz. Ela se refere à verificação de conteúdos disciplinares, por intermédio da utilização de habilidades, graças às quais se poderá inferir o grau de proficiência das competências cognitivas desenvolvidas pelos alunos em seu processo de escolarização.

A avaliação de competências, por intermédio destes dois indicadores (habilidades associadas a conteúdos em uma situação de prova) justifica-se pelo compromisso assumido no currículo, em fase de implementação, das escolas públicas do Estado de São Paulo. Trata-se do propósito de caracterizar a missão da escola, entendida como um lugar e um tempo em que competências fundamentais ao conhecimento humano são aprendidas e valorizadas. Essas competências expressam a função emancipadora da escola, ao assumir que dominar competências é uma forma de garantir que houve aprendizagem efetiva dos alunos.

O lado esquerdo da Figura 1 representa a Escala de Proficiência, que sintetiza o domínio dos conteúdos e habilidades alcançados, o que permite inferir o nível de domínio das competências avaliadas.

O lado direito da Figura 1 relaciona conteúdos e competências cuja função é o objetivo do Saresppp, isto é, verificar se os professores estão ensinando (os conteúdos esperados para os anos escolares avaliados) e os alunos aprendendo (isto é, com que nível de proficiência dominam as competências avaliadas).

Tal função supõe considerar as habilidades expressas para resolver as questões ou tarefas propostas nas provas. O lado inferior da Figura 1 relaciona habilidades e competências avaliadas em relação aos conteúdos disciplinares. No centro do triângulo encontra-se a avaliação, ela mesma, e sua função de observar e promover o cumprimento do compromisso social da escola com a aprendizagem efetiva de seus alunos.

Considerando-se que esta avaliação é efetuada em todo o Estado de São Paulo, e que as condições do exame, a estrutura e o funcionamento das escolas são equivalentes, ao menos na maioria dos casos, pode-se assim comparar, por um desempenho individual, um esforço coletivo, o que possibilita verificar o quanto cada escola está podendo cumprir sua função social.

A estrutura da matriz de referência do Saresppp está resumida nas Figuras 1,

anterior, e 2, um pouco mais à frente, compostas por dois triângulos.

Na Figura 1, os vértices indicam os elementos valorizados na matriz e por seus lados (esquerdo, direito e inferior), os objetivos (domínio de conteúdos básicos e estruturantes relativos a Matemática, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e as modalidades de expressão de seus resultados (níveis de desempenho).

1.2. Habilidades

As habilidades possibilitam inferir, pela Escala de Proficiência adotada, o nível em que os alunos dominam as competências cognitivas, avaliadas relativamente aos conteúdos das disciplinas e em cada série ou ano escolares. Os conteúdos e as competências (formas de raciocinar e tomar decisões) correspondem, assim às diferentes habilidades a serem consideradas nas respostas às diferentes questões ou tarefas das provas

Elas funcionam como indicadores ou descritores das aprendizagens que se espera os alunos terem realizado no período avaliado. Possibilitam, igualmente, pelo nível alcançado, ordenar posições e localizar cada escola, por intermédio do desempenho de seus alunos, no conjunto das escolas ou sistema educacional do Estado de São Paulo.

Por essa razão, as habilidades devem ser caracterizadas de modo objetivo, mensurável e observável. Elas possibilitam saber o que é necessário que o aluno faça para dar conta e bem do que foi solicitado em cada questão ou tarefa.

Além disso, a indicação das habilidades é útil na elaboração dos itens das provas. Graças a elas, os elaboradores podem adequar os conteúdos de cada disciplina à competência que se quer valorizar naquela questão ou tarefa. Elas são, portanto, indicadores preciosos para a produção e análise posterior dos dados, que justificam os objetivos da avaliação do rendimento escolar dos alunos.

1.3. Conteúdos

A Matriz representa um recorte dos conteúdos do currículo e também privilegia algumas competências e habilidades a eles associadas. Ela não faz uma varredura de todas as aprendizagens que o currículo possibilita. Retrata as estruturas conceituais mais gerais das disciplinas e também as competências mais gerais dos alunos (como sujeitos do conhecimento), que se traduzem em habilidades específicas, estas sim responsáveis pelas aprendizagens.

As expectativas de aprendizagens representam o que se objetiva que os alunos desenvolvam em relação à proposta curricular.

1.4. Competências Cognitivas

Competências cognitivas são modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, o conjunto de ações e operações mentais que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer, pois expressam o que é necessário para compreender ou resolver um problema.

Ao mesmo tempo, são modalidades porque representamdiferentes formas ou caminhos de se conhecer, pois. um mesmo problema pode ser resolvido de diversos modos.

Além de estruturais, as modalidades da inteligência admitem níveis de desenvolvimento. Cada nível expressa um modo particular (relativo ao processo de desenvolvimento). O nível seguinte incorpora o anterior, isto é, conserva seus conteúdos, mas os transforma em uma forma mais complexa de realização, compreensão ou observação.

Como é próprio ao conceito de competência, o que se verifica é o quanto as habilidades dos alunos, desenvolvidas ao longo do ano letivo, no cotidiano da classe e segundo as diversas situações propostas pelo professor, puderam aplicar-se na situação de exame.

Sobretudo no caso de uma avaliação externa, em que tantos outros fatores estão presentes, favorecendo ou prejudicando o desempenho do aluno. Trata-se de uma situação de comparação, em condições equivalentes, e que, por isso mesmo, põe em jogo um conjunto de saberes, nos quais o aspecto cognitivo (que está sendo avaliado) deve considerar tantos outros (tempo, expectativas, habilidades de leitura e cálculo, atenção, concentração etc.).

Por isso, a concepção de competência implica uma visão ou compreensão da inteligência humana que realiza ou compreende, no nível em que o faz, como estrutura de conjunto.

São vários os aspectos cognitivos em jogo: saber inferir, atribuir sentido, articular partes e todo, excluir, comparar, observar, identificar, tomar decisões, reconhecer, fazer correspondências.

Do ponto de vista afetivo, ocorre o mesmo: saber prestar atenção, sustentar um foco, ter calma, não ser impulsivo, ser determinado, confiante, otimizar recursos internos etc.

Igualmente, do ponto de vista social, verifica-se se o aluno é capaz de seguir regras, ser avaliado em uma situação coletiva que envolva cooperação e competição (limites de tempo, definição das respostas, número de questões, entre outros), respeito mútuo etc.

As competências que estruturam a avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por exemplo, possibilitam verificar o quanto o jovem que conclui sua educação básica pôde levar consigo em termos de linguagem, compreensão de conceitos científicos, enfrentamento de situações-problema, argumentação e condição de compartilhar e contribuir, como jovem, para a sociedade da qual faz parte. O mesmo se aplica ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD).

Na Figura 2, a seguir, apresentamos uma síntese das competências cognitivas avaliadas no exame do Saresp.

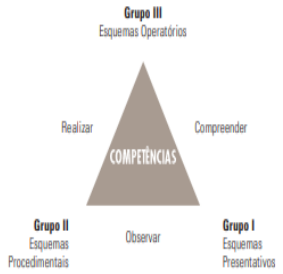


Figura 2. Grupos de competências avaliadas nas provas do SARESP e as funções (observar, realizar e compreender) valorizadas.

HABILIDADES DO GRUPO I

- Observar para levantar dados, descobrir informações nos objetos, acontecimentos, situações etc. e suas representações.
- Identificar, reconhecer, indicar, apontar, dentre diversos objetos, aquele que corresponde a um conceito ou a uma descrição.
- Identificar uma descrição que corresponde a um conceito ou às características típicas de objetos, da fala, de diferentes tipos de texto.
- Localizar um objeto, descrevendo sua posição ou interpretando a descrição de sua localização, ou localizar uma informação em um texto.
- Descrever objetos, situações, fenômenos, acontecimentos etc. e interpretar as descrições correspondentes.
- Discriminar, estabelecer diferenciações entre objetos, situações e fenômenos com diferentes níveis de semelhança.
- Constatar alguma relação entre aspectos observáveis do objeto, semelhanças e diferenças, constâncias em situações, fenômenos, palavras, tipos de texto etc.
- Representar graficamente (por gestos, palavras, objetos, desenhos, gráficos etc.) os objetos, situações, sequências, fenômenos, acontecimentos etc.
- Representar quantidades por meio de estratégias pessoais, de números e de palavras.

Grupo II: Competências para realizar. As habilidades relativas às competências do Grupo II caracterizarn-se pelas capacidades de o aluno realizar os procedimentos necessários às suas tornadas de decisão em relação as questões ou tarefas propostas na prova. Ou seja. saber observar, identifirr, diferenciar e, portanto, considerar todas as habilidades relativas às competências para representar que, na prática, implicam traduzir estas ações em procedimentos relativos ao conteúdo e ao contexto de cada questão em sua singularidade.

O problema é que na prática não basta decidir por um procedimento, mas ê necessário fazê-lo bem. As habilidades relativas às competências do Grupo I estão focadas nas informações ou características das questões ou temas propostos, ou seja, nos observáveis relativos aos objetos 'conteúdos avaliadosl. As habilidades relativas às competências, no Grupo II, estão focadas nas atividades dos alunos, no què e como fazem. Estas habilidades implicam procedimentos de classificar, seriar, ordenar, conservar. compor, deoompor, fazer antecoações, calcular, medir, interpretar. As habilidades relativas ao Grupo II referem-se, portanto, a transformações. Procedimentos são modos de estabelecer relações que transformam os conteúdos relacionados, dando a eles uma configuração diferente de acordo com essas relações:

HABILIDADES DO GRUPO II

- Classificar - organizar (separando) objetos, fatos, fenômenos, acontecimentos e suas revegetações, de acordo com um critério único, incluindo subclasses em classes de maior extensão.
- Server - organizar objetos de acordo com suas diferenças, incluindo as relações de transitividade.
- Ordenar objetos, fatos, acontecimentos, representações. de acordo com um critério.
- Conservar algumas propriedades de abjetos, figuras etc. quando o todo se modifica.
- Compor e decompor figuras, objetos, palavras. fenômenos ou acontecimentos em seus fatores. elementos ou fases etc.
- Fazer antecipações sobre o resultado de experiências, sobre a continuidade de acontecimentos e sobre o produto de exponenciais.
- Calcular por estimativa a grandeza ou a quantidade de objetos, o resultado de operações aritméticas BM.
- Medir, utilizando procedimentos pessoais ou convencionais.
- Interpretar. explicar o sentido que têm para nós acontecimentos, resultados de experiências, dados, gráficos, tabelas. figuras, desenhos. mapas. tentos. descorçoes. poemas etc., e apreender este sentido para utilizá-lo na sedução de problemas.

Grupo III: Competências para compreender. Estas competências implicam o uso de esquemas operatórios. As competências relativas a esse Grupo III devem ser analisadas em duas perspectivas. Primeiro, estão presentes e são mesmo essenciais às competências cognitivas ou às operações mentais destacadas nos Grupos I e II. Porém, quando referidas a eles, têm um lugar de meio ou condição, mas não de hm. Ou seja. atuam de modo a possibilitar realizações via esquemas procedimentais (Grupo III ou leituras via esquemas de representação (Grupo II.

Como Grupo III, estes esquemas ou competências expressam-se de modo consciente e permitem compreensões próprias a este nível de elaboração cognitiva.

Por essa razão possibilitam, por suas coordenações, planejamento e escolha de estratégias para resolver problemas ou realizar tarefas pouco prováveis, ou mesmo impossíveis nos níveis anteriores.

Referem-se, assim, a operações mentais mais complexas, que envolvem pensamento proposicional ou combinatório, graças ao

qual o raciocínio pode ser agora hipotético-dedutivo.

As habilidades que permitem inferir o domínio destas operações de nível superior são as seguintes: analisar fatos, acontecimentos ou possibilidades na perspectiva de seus princípios, padrões e valores; aplicar relações conhecidas em situações novas, que requerem tomadas de decisão. prognósticos ou antecipações hipotéticas; formular julgamentos de valor sobre proposições; criticar, analisar e julgar em situações relativas a temas não redutíveis à experiência estrito senso; formular ou compreender explicações causais que envolvem relações e situações complexas; apresentar conclusões, fazer proposições ou compartilhar projetos em grana• de escala ou domínio abrangente; argumentar ou fazer suposições que envolvem grande número de relações ou perspectivas; fazer prognósticos que implicam interpretações não redutíveis a casos conhecidos; fazer generalizações ou deduções que implicam bom domínio da lógica; apresentar justificativas ou explicações sobre acontecimentos. experiências ou proposições.

HABILIDADES DO GRUPO III

- Analisar objetos, fatos, acontecimentos, situações, com base em princípios, padrões e valores.
- Aplicar relações já estabelecidas anteriormente ou conhecimentos já construídos a contextos e situações diferentes; aplicar fatos e princípio& a novas situações. para tomar decisões, solucionar problemas, fazer prognósticos etc.
- Avaliar. isto é, emitir julgamentos de valor referentes a acontecimentos, decisões. situações, grandezas, objetos, textos etc.
- Criticar, analisar e julgar, com base em padrões e valores, opiniões, textos, situações, resultados de experiências. soluções para situações-problema, diferentes posições assumidas diante de uma situação etc.
- Explicar causas e efeitos de uma determinada sequência de acontecimentos.
- Apresentar conclusões a respeito de ideias, textos. acontecimentos, situações etc.
- Levantar suposições sobre as causas e efeitos de fenômenos. acontecimentos etc.
- Fazer prognósticos com base em dados já obtidos sobre transformações em objetos, situações. acontecimentos, fenômenos etc.
- Fazer generalizações (indutivas) a partir de leis ou de relações descobertas ou estabelecidas em situações diferentes, isto é, estender de alguns para todos os casos semelhantes.
- Fazer generalizações (construtivas) fundamentadas ou referentes ás operações do sujeito, com produção de novas formas e de novos conteúdos.
- Justificar acontecimentos, resultados de experiências, opiniões, interpretações, decisões etc.

É necessário destacar ainda que muitas competências e habilidades indicadas na Proposta Curricular, embora importantes para o desenvolvimento dos alunos e para o trabalho em sala de aula. não foram incluídas nas Matrizes, pois não são passiveis de ser avaliadas em instrumentos formais de provas realizadas em larga escala, como é o Saresppp. Devem, entretanto, fazer parte do trabalho de avaliação formativa continua, realizado pelos professores.

As Matrizes de Referência para a Avaliação do Saresp 2008 por disciplinas e series avaliadas, encontram-se no link abaixo:

http://saresp.fde.sp.gov.br/Arquivos/MatrizReferencia_2019.pdf

5. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Diretriz Curricular de Tecnologia e Inovação. São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: \<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2020/02/diretrizes-curriculares-tecno-logia-einovacao.pdf\>. Acesso em: 10 fev. 2023.

Diretriz Curricular de Tecnologia e Inovação[25]

A construção desse documento ocorreu de maneira colaborativa envolvendo a equipe da SEDUC-SP de diferentes âmbitos e áreas de atuação, parceiros1 e o apoio de pesquisadores vinculados à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e ao Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT).

1. Contextualização

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, observando as necessidades do século XXI e, a necessidade de inserção de tecnologias em diferentes âmbitos da vida e as competências e habilidades do Currículo Paulista, lançou o Programa Inova Educação e o componente curricular de Tecnologia e Inovação que visa aproximar-se da realidade dos estudantes, que em maior ou menor grau estão imersos no mundo digital, potencializar e estimular a construção do conhecimento e o protagonismo dos estudantes.

1.1 Juventudes e tecnologias

Crianças e jovens usam as tecnologias com frequência, utilizando diferentes dispositivos para acesso à internet.

Desse modo é necessário incluir diferentes dispositivos para viabilizar práticas pedagógicas com aplicativos, softwares, buscadores, redes sociais, com a finalidade educacional, para além do uso social. Além das atividades de comunicação, entretenimento e busca de informação é possível identificar outras oportunidades de práticas on-line que o ensino deve fomentar e/ou qualificar, como aquelas que consideram a participação dos estudantes em grupos e comunidades de interesse e a participação social. Importante analisar os riscos e as oportunidades para este público, com a produção e/ou o compartilhamento de conteúdo na internet, como: textos, fotos, vídeos, ou sua localização ou ainda sobre questões que envolvem diferentes tipos de discriminação.

Dessa forma, cabe à educação estabelecer diálogos com as práticas culturais dos adolescentes e jovens, qualificar crítica e eticamente os usos que eles fazem das tecnologias na direção de uma participação social mais efetiva, que promova experiências com práticas colaborativas e vivências culturais significativas.

1.2. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital

A sociedade atual tem sofrido significativas transformações em sua forma de pensar, ser e agir, com a crescente adoção da tecnologia nas mais diversas atividades de interação social, num movimento chamado de cultura digital, em que a tecnologia tem se tornado um instrumento dessa cultura ao estabelecer referências e padrões de comportamento na vida das pessoas (ALMEIDA, 2019).

Neste sentido, a cultura digital hoje exige de professores e alunos o domínio de habilidades relacionadas ao uso de ferramentas digitais, compreensão e aplicação da linguagem de programação, capacidade de produção de mídias, pensamento que envolva domínio de algoritmos e análise de dados e consciência

[25] Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/02/diretrizes-curriculares-tecnologia-e-inovacao.pdf, visitado em 17.06.2024.

ética dos impactos que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC promovem na vida das pessoas.

O Currículo Paulista evidencia a importância de assegurar a adoção de uma atitude crítica do estudante em relação à cultura digital, reconhecendo o potencial de comunicação e de produção de conhecimento por meio das TDIC, contemplando essa temática em todos os componentes curriculares por meio do desenvolvimento de habilidades que permitam aos estudantes buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias; apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos e multiletramentos; empregar diversas ferramentas de software e aplicativos; utilizar, propor e implementar soluções envolvendo diferentes tecnologias.

1.3 Integração da Tecnologia com os componentes do Currículo Paulista

O documento articula o uso das tecnologias em todos os componentes curriculares, evidenciando a importância do desenvolvimento de uma atitude crítica do estudante em relação à cultura digital e de reconhecer o potencial de comunicação, interação e produção de conhecimento por meio das TDIC, estimulando curadoria de referenciais diversos, produção de conteúdos digitais, posicionamento atuante e transformador.

1.3.1 Integração da Tecnologia com a Área de Linguagens

No Currículo Paulista no Ensino Fundamental observa-se que a Área de Linguagens está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando a estabelecer um repertório diversificado de práticas de linguagem e desenvolver o senso ético, estético e a comunicação com uso das tecnologias digitais. Dessa maneira, a tecnologia está presente na área de Linguagens e seu uso possibilita ao estudante resolver problemas, realizar pesquisas em diferentes fontes virtuais, utilização de software educacional, aplicativos para realizar atividades, fazer avaliações e produções autorais.

1.3.2 Integração da Tecnologia com a Área de Matemática

A área de Matemática, centra-se na compreensão de conceitos e procedimentos em seus diferentes campos e no desenvolvimento do pensamento computacional, visando à resolução e formulação de problemas em contextos diversos, sendo assim, estão presentes habilidades como, por exemplo: reconhecer, ler e interpretar fluxogramas; realizar pesquisas apresentando seus resultados através de tabelas e gráficos; desenvolver o pensamento geométrico com o auxílio de softwares. Além de a tecnologia ser utilizada como uma ferramenta para auxílio no desenvolvimento das habilidades matemáticas, pode também ser usada em atividades nas quais o aluno emprega multiletramentos, tornando-se protagonista na criação de modelos

1.3.3 Integração da Tecnologia com a Área de Ciências da Natureza

As ciências evoluíram, assim a área de Ciências da Natureza também evolui ao ampliar o ensino das ciências na perspectiva da Educação Científica, com apoio de ferramentas importantes que advém das tecnologias, pensando e repensando os múltiplos papéis da tecnologia no desenvolvimento da sociedade humana, objetivando a melhoria da qualidade de vida. Está presente no Currículo Paulista de Ciências da Natureza, o compromisso com o Letramento Científico na perspectiva da Investigação Científica considerando para isso, quatro princípios orientadores: contexto das aprendizagens, linguagem científica, procedimentos de investigação e história das Ciências.

Desta forma, o ensino de Ciências da Natureza com base nestes princípios permite construir e consolidar conhecimentos visando alcançar o Letramento Científico por meio da Investigação Científica, articulado ao ensino de tecnologias na busca e uso crítico de dados, produção de conteúdo, domínio de diferentes linguagens, resolução de problemas, estudo da evolução tecnológica e análise de vantagens e riscos da produção e uso das tecnologias.

Integração da Tecnologia com a Área de Ciências Humanas O Currículo Paulista e as tecnologias estão presentes na área de Ciências Humanas propiciando o desenvolvimento de procedimentos de investigação, pensamento ético, criativo e crítico, fomentando a resolução de problemas e proporcionando interfaces com diferentes linguagens. A tecnologia está presente também nos temas transversais desses documentos: “Educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural”, promovendo a discussão do papel do cidadão digital.

Nos componentes curriculares de Ciências Humanas, as habilidades que apresentam integração com a tecnologia focam na identificação do impacto na sociedade, possibilitando uma postura mais ativa e crítica acerca do seu uso. As habilidades podem ser categorizadas entre as que priorizam a tecnologia como ferramenta e as que levam o aluno a aprender sobre a temática.

Assim, a tecnologia, para a área de Ciências Humanas, tem sido um recurso que amplia o repertório teórico e metodológico do professor. Sua relação se dá por meio das metodologias ativas, desenvolvimento de projetos, estímulo investigativo, despertando nos estudantes criatividade e interação com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e exercício da autonomia.

2. Eixos estruturantes em Tecnologia e Inovação

O componente Tecnologia e Inovação se organiza a partir de três eixos estruturantes, que devem ser considerados de forma integrada e articulada: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Letramento Digital e Pensamento Computacional, que desdobrados em objetos do conhecimento podem potencializar as aprendizagens previstas

organizadas em habilidades.

2.1 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), assim como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), são compreendidas como um conjunto de equipamentos, programas e mídias que utilizam aplicações tecnológicas, abrangendo os sistemas operacionais, a internet e suas redes.

Podemos qualificar como TIC tanto a indústria fonográfica e cinematográfica, elétrica ou eletrônica, como o rádio e a TV, elétricos ou eletrônicos, além da imprensa pré-digital.

Já nas TDIC, diferentemente das TIC, o D (de digital) não é indiferente. Quando tudo se transforma em números (dígitos - D) por meio da computação, ao invés de sinais elétricos ou eletrônicos, tudo muda: a criação de conteúdo, através dos softwares, torna-se acessível a todos; a recepção dos conteúdos torna-se variável, segmentada e a cultura participativa pode se consolidar.

2.1.1 Dimensões humana, econômica, social e cultural do desenvolvimento uso das tecnologias

As TDIC vêm se popularizando e estão inseridas no cotidiano da sociedade de modo geral, exemplo disso são as redes sociais na internet, que se tornaram parte do cotidiano da sociedade, sendo que seu uso pela população possibilitou maior acesso à informação de maneira rápida e dinâmica.

2.1.2 Mudanças de mentalidade da web 1.0 a 2.0

Sobre “nova técnica” os pesquisadores apontam que com os computadores conectados à internet, alguém com conhecimentos básicos pode criar inúmeros artefatos, com um pequeno número de operações simples como “clicar, recortar, arrastar”, essas habilidades, no entanto, não configuram novos letramentos, para os autores, os novos letramentos se constituem por uma nova mentalidade, chamada de “mentalidade 2.0”, relacionada a web 2.0, termo utilizado para demonstrar que permite distribuição, colaboração, autoria compartilhada, dentre inúmeras outras práticas.

Como “novo ethos”, entende-se que as práticas sociais contemporâneas exigem novas formas de participação, possibilitam a colaboração, a distribuição e não só as esferas formais são responsáveis pelas informações, mas é possível incluir instituições não-formais, na produção e disseminação de conteúdos no cotidiano digital. Esse novo ethos está associado a mudanças, interligação entre o plano físico e o ciberespaço.

2.1.3 Criatividade, remix e propriedade intelectual

Na atualidade, com o desenvolvimento das TDIC, remix tem se tornado“metonímia” para falarmos de criatividade e/ou de trocas de informação (NAVAS, 2017).

Podemos, portanto, encontrar exemplos de remixes na literatura, música, vídeos, artes plásticas entre outros, os quais apresentam características próprias conforme a esfera artística e cultural em que circulam.

2.1.4 Compartilhamento, colaboração e ética

O consumo de mídia na atualidade é marcado pelo processo de transição da cultura do espectador para uma cultura participativa.

O Currículo Paulista afirma que a cultura digital envolve o uso ético, crítico e criativo das ferramentas tecnológicas, tendo em vista a comunicação, o compartilhamento de informações e a construção de conhecimentos. Assim, os estudantes são levados a resolver situações problematizadoras, a exercer o protagonismo e a autoria.

Ser ético é fazer-se RESPONSÁVEL por cada ato, implicando posicionar-se e tomar decisões diante dos desafios do século XXI. As TDIC permitem uma nova maneira de criar e visualizar as relações sociais: podemos estudar, trabalhar, conhecer o mundo sem sair de casa. Contudo, para potencializar realmente os estudantes como agentes nesse cenário, é necessário aprender a ser ético e a considerar que no ambiente online estamos

submetidos a regras e leis que regem nossa conduta.

Os educadores e educandos que são usuários de mídias sociais e precisam entender que o anonimato e de invisibilidade no uso da TDIC, em geral, não existe, pois, por meio do IP (Protocolo de Internet) é possível descobrir de qual máquina uma determinada ofensa foi Material em processo de diagramação publicada. Existem legislações que regulam o uso da internet, porém há pouca fiscalização, no entanto, o Código Penal Brasileiro pode ser amplamente aplicado para combater os crimes na internet.

Existem vários crimes que ocorrem na rede, entre eles são comentários que, que podem macular a honra de outra pessoa, uso de textos/imagens/áudios escritos ou produzidos por outras pessoas, devendo ser considerada as leis de direitos autorais, os tipos de licenças das obras e as maneiras de citar (nem tudo que circula na web se configura como novos letramentos ou funciona segundo essa "nova mentalidade").

Criar perfil falso, postar vídeos íntimos de terceiros e a prática do cyberbullying etc. também podem se configurar como crimes.

2.1.5 Acesso, Segurança de dados e Privacidade

Um currículo precisa prever e promover não apenas a incorporação e o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula, mas proporcionar aos alunos o uso responsável dessas ferramentas, dando subsídios para que sejam capazes de: analisar a procedência e riscos de aplicativos, sites, softwares e objetos digitais; filtrar e cruzar informações, verificar a fonte; compreender as mudanças tecnológicas que afetam a segurança, as maneiras de proteção a seus dados, à privacidade, a manutenção de uma identidade dentro de uma rede interligada; identificar caminhos para reportar possíveis suspeitas, entre outros aspectos de segurança na web.

Para tanto, é necessário aprimorar habilidades e competências ligadas à navegação, segurança de dado e privacidade e veracidade das informações na web, tais como:

- Acesso: navegadores privados, senhas, termos e privacidade dos sites, conexões.
- Segurança de dados e privacidade: controle de informações e dados na internet, publicidade, privacidade, contato com pessoas mal-intencionadas, cuidados relativos a conteúdos, aplicativos e sites, códigos maliciosos.
- Veracidade da informação: cruzamento de fontes e datas, busca da fonte original, credibilidade da fonte ou publicação, divulgação de boatos, plágio e violação de direitos autorais.

2.1.6 Especificidades das TDIC Existem inúmeras maneiras de se classificar as TDIC

Nesse caso, segundo Marco Silva (1998), poderíamos classificar as TDIC segundo três tendências:

- Participação/Intervenção: a intervenção do usuário/interlocutor na mensagem é pressuposta em diferentes níveis.
- Bidirecionalidade/Hibridação: tanto a produção como a recepção são pressupostas e projetadas conjuntamente; distinguem-se níveis de hibridação entre autor/receptor.
- Permutabilidade/Potencialidade: produção e recepção são projetadas em redes. As informações/mensagens são estabelecidas em redes por meio de conexões que permitem inúmeras associações e significações entre ideias e enunciados.

3. Letramento digital

Muitas são as definições e concepções acerca do letramento digital4 em circulação, que focam desde o uso proficiente de ferramentas digitais até o tratamento crítico de conteúdos que circulam nos ambientes digitais; desde o ler e escrever em contextos digitais, em uma perspectiva funcional, o que envolve o trato com diferentes linguagens e mídias, até participação crítica e ética nas práticas sociais próprias das culturas digitais.

Aproximando letramento digital de letramento midiático e acentuando a ênfase a ser dada à sua dimensão crítica para além da funcional, Buckingham afirma que:

[...] o letramento digital é bem mais do que uma questão funcional de aprender a usar o computador e o teclado, ou fazer pesquisas na web, ainda que seja claro que é preciso começar com o básico. Em relação à Internet, por exemplo, os alunos precisam saber como localizar e selecionar o material – como usar os navegadores, hyperlinks, os mecanismos de busca etc. Mas parar por aí é confinar o letramento digital a uma forma de letramento instrumental ou funcional: as habilidades que as crianças precisam em relação à mídia digital não são só para a recuperação de informação. Como nos impressos, elas também precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento. Isso significa fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão

relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas. Esta noção mais crítica de letramento tem sido desenvolvida por muitos anos entre os educadores da mídia e, neste sentido, precisamos estender as abordagens do letramento propostas por educadores para abarcar a mídia digital. Buckingham (2010, p. 49)

Dessa forma, faz-se necessário considerar os seguintes pontos, que, no recorte educacional, integram o eixo letramento digital:

- Cultura e cidadania digital;
- Mídias digitais e linguagens midiáticas;
- Apropriação tecnológica; e
- Especificidades das TDIC e das mídias.

3.1 Cultura e cidadania digital

Em termos mais amplos, cultura é compreendida como o somatório de conhecimentos, valores e práticas vivenciadas por um grupo, em um determinado tempo e não necessariamente no mesmo espaço.

Na cultura digital, a participação do cidadão é ativa e as TDIC são recursos e dispositivos digitais fundamentais, muito além da alfabetização digital – que diz respeito apenas ao uso básico e instrumental dos recursos – estende-se ao letramento digital, que, como já enfatizado, demanda compreender os processos de uso e produção de conteúdo como práticas sociais.

A cultura digital trouxe mudanças significativas sobre as novas formas de se ler e escrever na sociedade pós-industrial.

Os novos letramentos trazem um grande desafio às escolas, pois, exigem práticas pedagógicas inovadoras, assim como, concepções sobre ensino e aprendizagem que saem do papel estático e hierárquico da sala de aula e passam por uma relação de cooperação e compartilhamento.

Assim, a escola, antes de pensar no processo de ensino-aprendizagem, precisa entender as relações e valores presentes nos multi e novos letramentos que trazem novos elementos culturais.

Desse modo, o conceito de Cidadania Digital nos remete à participação responsável e ética e ao uso seguro da Tecnologia e da Internet, incluindo a produção de conteúdos digitais.

Pressupõe o respeito, a empatia, a cooperação e o autocuidado nas interações online. É, pois, preciso buscar maneiras seguras de participar e agir no meio digital.

3.2 Mídias digitais e linguagens midiáticas.

Mídia digital pode ser definida como o conjunto de dispositivos e veículos de comunicação baseados em tecnologia digital, permitindo a distribuição ou comunicação digital das obras intelectuais escritas, sonoras ou visuais. as mídias digitais criam a possibilidade e a necessidade de produção de informação, desta vez ao alcance de todos, dessa forma, qualquer usuário que dispusesse de equipamento digital e acesso à internet poderia criar seu próprio conteúdo ou veicular informações em tempo real.

As mídias digitais, sobretudo a partir da web 2.0, foram se modificando e ganhando

novos contornos: tornaram-se interativas (como nas redes sociais – Facebook, MySpace, Linkedin, Twitter - e de mídia – Youtube, Flickr, Instagram, etc.) e passaram a permitir e incentivar publicação e produção de conteúdo por parte dos usuários, o que, por sua vez, exige interpretação e recepção ainda mais críticas e domínio das linguagens midiáticas.

Com a mudança das mídias, mudam também as linguagens e suas relações nos textos/discursos. Podemos classificar as linguagens como: verbais (oral e escrita, nas diferentes línguas do mundo); visuais (imagem estática – desenho, pintura, gravura, fotografia; imagem em movimento – cinema, vídeo, televisão); música e áudio (pontuações, sonoplastias); das formas tridimensionais – escultura, arquitetura e linguagens corporais – teatro, dança, performance)

3.3 Apropriação tecnológica

Segundo Buzato: Apropriação tecnológica é um dos sentidos que a inclusão digital pode assumir [...] porque tenta dar conta dos efeitos da circulação (conexão) de uma mesma tecnologia entre pessoas/grupos diferentes que, tomando-a como sua, usam-na para produzir e superar desigualdades dentro do grupo e/ou entre grupos, (BUZATO, 2010, p. 288-28).

Nesse sentido, os textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, que constituem a multimodalidade e devem ser considerados nas práticas de letramentos contemporâneas e, logo, em todas as áreas e componentes curriculares escolares. Ou seja, a escola deve incorporar efetivamente práticas inovadoras com uso de TDIC.

4. Pensamento Computacional

Neste sentido, Wing (2006, p.33) descreve o Pensamento Computacional como uma habilidade fundamental para todos, não apenas para cientistas da Computação. Além de aprender a ler, escrever e calcular, deveríamos adicionar pensamento computacional na capacidade analítica de cada criança.

É necessário incentivar o desenvolvimento do pensamento computacional através da sistematização, representação, análise e resolução de problemas, alinhados às expectativas do mundo e cultura digital, oportunizando aos estudantes uma formação integral de acordo com as necessidades do século XXI.

O conceito relacionado capacidade analítica como à abstração, lógica, resolução de problemas, depuração que permite aos estudantes exercerem o protagonismo através do envolvimento de experiências e vivências com sua aprendizagem.

4.1 Linguagem de Programação

De acordo com Valente (2005) a linguagem de programação é um conjunto de regras sintáticas e semânticas que servem para estabelecer uma comunicação com as tecnologias digitais.

No contexto educacional a linguagem de programação tem se destacado com softwares educacionais como o Scratch que permite práticas de experimentação e iteração, teste, depuração, reuso, remixagem e modularizando ao permitir autoria no processo.

Duas linguagens principais, Python e Scratch - que fazem basicamente a mesma coisa, porém, uma utiliza-se de código e a outra é visual, através de blocos lógicos que permitam entender a lógica de programação, incorporando outros elementos como sons, imagens.

4.2 Programação

Desenvolver um programa significa desenvolver um programa de software, solicita planejamento, estratégias, informações e conhecimento que são inseridos (por meio dos artefatos tecnológicos) no computador com a finalidade de configurar uma proposta ou objeto. Para o estudante é importante deixar claro que os programas só existem devido a interferência humana.

A linguagem de programação é um conhecimento necessário praticamente para todas as profissões do século XXI e a escola é um espaço propício para desenvolvê-la. No entanto, é importante que ela esteja contextualizada no ambiente educacional, para que seja aliada à aprendizagem, pois, envolve o aluno com o objeto de estudo de seu interesse, para que desta maneira possamos despertar na nova geração o interesse de passar de consumidores para "produtores tecnologia".

Além da programação de computadores, temos também a computação "desplugada" que consiste em produção e realização de atividades sem a necessidade da utilização de programas específicos, de forma concreta, vivenciando a programação ao nortear as atividades com desafios, inserindo comandas como noções espaciais aproximando os estudantes da linguagem de programação, devendo ser realizada como uma etapa anterior a plugada

4.3 Robótica

A robótica é um importante recurso para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais dos estudantes da Educação Básica. Possibilitando a integração das diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo o STEAM (um acrônimo em inglês para as áreas: Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) e outras áreas do conhecimento como Língua Portuguesa, Geografia, História.

Para efetivar o ensino de robótica é necessário ter os microcontroladores, esse dispositivo, pode processar sinais dos mais variados tipos de sensores eletrônicos e ser programado por computador e tem uso restrito a atividades tecnológicas protegidas por patentes das indústrias.

As atividades com robótica convergem com as competências propostas pela BNCC e pelo Currículo Paulista, oportuniza aos estudantes adquirirem conhecimentos para passarem de meros consumidores de tecnologia para produtores conscientes de tecnologia nas diversas práticas sociais, inclusive nas escolares.

A robótica na educação contribui com a filosofia maker "aprender fazendo", com atividades criativas, lúdicas em um ambiente de aprendizagem atrativo, que fomenta o interesse, a curiosidade e o protagonismo dos estudantes na resolução de problemas.

4.4 Cultura Maker

Conforme Garofalo (2018), o movimento maker propôs nos últimos anos o resgate da aprendizagem mão na massa trazendo o conceito "aprendendo a fazer" que, aplicado ao ambiente escolar, tem como objetivo promover e estimular a criação, a investigação e a resolução de problemas pelos alunos, proporcionando um pensamento "fora da caixa", conectando ideias desconectadas, usando ao máximo, qualquer tipo de recurso.

No contexto da escola, o movimento maker quando aliado aos conteúdos e habilidades curriculares, podem potencializar as práticas educativas e promover o uso das tecnologias para transformá-las em aprendizagem significativa, estimulando a autonomia, o protagonismo, a colaboração e a criatividade.

Um exemplo, é a aprendizagem criativa, que é uma metodologia ativa que foi proposta por grupo de pesquisadores coordenados por Mitchel Resnick, do MIT Media Lab com o objetivo de promover um desenvolvimento de indivíduos que pensem e atuem de forma criativa, colaborativa e sistemática. Esta abordagem concentra-se na construção de ambientes de aprendizagem centrados em 4 pilares, mais conhecidos com os 4 P's: Projetos, Paixão, Pares e Pensar brincando (RESNICK, 2017). Parte da ideia da capacidade de olhar o mundo com olhares diferentes, de pensar soluções diversas para resolver uma mesma questão usando a criatividade e a inventividade.

4.5 Narrativas Digitais

As narrativas digitais conhecidas como "digital storytellings", são histórias elaboradas por meio de mídias e tecnologias digitais, incorporando outras linguagens, como imagens, animações, vídeos, além do texto escrito ou falado. Trata-se do uso de múltiplas modalidades dos textos e das funcionalidades das mídias e das tecnologias digitais.

O desenvolvimento das narrativas digitais em sala de aula, também deve ser visto como uma possibilidade de sair da linearidade de uma produção comum, em que o aluno senta e escreve seu texto em uma folha, trazendo a essa produção do texto uma característica móvel, flexível, mais adequada talvez, aos diversos estilos de estudantes que estão inseridos na rede e na cultura digital. Elementos das narrativas podem ser trabalhadas com o auxílio da inteligência artificial através de plataformas adaptativas.

As ferramentas tecnológicas contribuem para o desenvolvimento do letramento digital do aluno.

Para elaboração das narrativas digitais podem ser utilizadas: editores de texto, vídeo, imagem, áudio apresentadores, agregadores de conteúdo, entre outros.

4.6 Pensamento Científico

As dez competências gerais da BNCC foram elaboradas buscando, entre outros,

desenvolver determinados conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que são essenciais tanto na formação dos alunos para atuarem como cidadãos críticos, reflexivos e participativos inseridos na cultura digital, quanto na sua formação para o mundo do trabalho, que vem se reconfigurando, principalmente a partir da quarta revolução industrial, também conhecida como Indústria 4.0.

As atividades, utilizadas para contemplar o pensamento científico, podem estar relacionadas aos métodos e técnicas da pesquisa científica como objetivo, método a ser utilizado e procedimentos como coleta de dados, análise dos dados e resultados da investigação. Além disso, podem estar relacionadas a outros tópicos e eixos e podem ser Material em processo de diagramação realizadas em agrupamentos produtivos, o que permite, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como: colaborar, cooperar e trabalhar resolução de conflitos, ter responsabilidade, aprender com o erro etc. Habilidades essas, que são indispensáveis, nas relações sociais, seja na escola, em casa, na comunidade, no ambiente de trabalho.

O pensamento científico está ligado ao eixo do pensamento computacional. Ambos

corroboram para que o estudante passe de mero usuário da tecnologia para, como já apresentado anteriormente, produtor consciente de tecnologia nas diversas práticas sociais, inclusive nas escolares.

6. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Diretrizes do Programa Ensino Integral. São Paulo: SE, s. d. Disponível em: \<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf\>. Acesso em: 10 fev. 2023.

DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL[26]

I. Contexto histórico-social da implantação do Ensino Integral

A contribuição da educação ao desenvolvimento humano é alcançada mediante um pressuposto: ter como meta a oferta de oportunidades de domínio de todos os recursos que permitem a todas as pessoas usufruírem de uma sociedade educativa, tal como preconizada no Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Assim, a educação brasileira está sendo beneficiada pelos avanços firmados, nas últimas décadas, desde o compromisso assumido na Carta Constitucional de 1988, na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

Esses compromissos provocaram mudanças, inovações, propostas significativas, traduzidos na Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação, cuja missão é promover o acesso, a permanência e a aprendizagem bem sucedida dos alunos da rede pública estadual.

Considera-se ainda que, há uma discussão generalizada entre educadores e pesquisadores da educação sobre a

[26] *Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf 8. SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Currículo Paulista - Ensino Fundamental*

importância de ampliação do tempo dedicado ao processo de ensino e aprendizagem. Ampliar o tempo de permanência na escola equivale a criar as condições de tempo e de espaços para materializar o conceito de formação integral, desenvolvendo as potencialidades humanas em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais. Essa ampliação possibilita a efetivação de novas atitudes, tanto no que se refere à cognição como a convivência social, privilegiando os quatro pilares da Educação adotados pela UNESCO: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

A concepção de educação integral evidencia a exigência, a pressão e a luta constante pela democratização da educação, para uma escola universal de qualidade, que considere o acesso a todos os recursos culturais, às mais diversificadas metodologias dos processos de ensino e de aprendizagem e, também, à utilização das novas tecnologias como respeito à condição humana e sua respectiva dignidade.

O contexto sócio-político exige, cada vez mais, a ampliação de oportunidades educacionais, permitindo que as urgências prementes sejam compartilhadas por todos em um mesmo espaço, que possibilite trocar experiências, confrontar conceitos e discutir temas comuns.

Esse é o novo desafio da Educação Paulista, que nos últimos anos, passou da universalização da Educação Básica, etapa praticamente vencida, para a construção de uma escola de qualidade, em que os alunos, sujeitos do processo educativo, possam encontrar espaço efetivo para o desenvolvimento pessoal e coletivo na perspectiva democrática.

A escola pretendida pelo Programa Ensino Integral põe em relevo, para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação.

Diante desse compromisso, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo vem implantando uma política educacional que redefine o papel da escola, concebendo-a como instituição democrática, inclusiva, com a responsabilidade de promover a permanência e o sucesso de toda sua população estudantil. Para isso, propõe novas ações que contribuem para a inclusão social de adolescentes e jovens, possibilitando sua plena formação como cidadãos.

Considerando que esta Secretaria, responsável pela educação plena de cerca de 4,6 milhões de alunos, tem se preocupado continuamente em consolidar no sistema educacional um sistema democrático capaz de promover a aprendizagem bem sucedida. Nessa direção, esta Pasta vem aprimorando e fortalecendo cada vez mais suas estratégias de ação para que a tríade acesso, permanência e sucesso na aprendizagem estejam presentes no cotidiano da escola. Para tanto, desenvolve e aprimora normas, diretrizes, projetos e ações que asseguram as condições de melhoria da qualidade de ensino e cumprimento da sua política educacional.

Com essa perspectiva, a partir do que preconiza a LDB, nos artigos 34 e 87, a Secretaria iniciou, em 2006, o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo maior de assegurar o desenvolvimento de novas competências, habilidades e atitudes pertinentes à sociedade. A Escola de Tempo Integral (ETI) foi um passo significativo na consolidação dos princípios que sustentam sua política educacional, em direção à educação integral dos seus alunos.

Agora, depois de seis anos de implantação das Escolas de Tempo Integral, coloca-se mais uma alternativa para a Rede Pública Estadual: o Programa Ensino Integral. Firma-se, assim, a ideia de que as ações de educação na sociedade contemporânea devam ser asseguradas, tanto na perspectiva quantitativa (educação

para todos) quanto na referência qualitativa (desenvolvimento de todas as dimensões de formação do educando).

II. O Programa de Ensino Integral na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

1. Introdução

Nas últimas duas décadas, ocorreram avanços consideráveis no acesso à educação em todos os níveis de ensino no Brasil. O acesso à educação básica está praticamente universalizado, embora o mesmo ainda não ocorra em relação à permanência e conclusão do ensino médio.

Todavia, com a expansão das matrículas no ensino fundamental e a melhoria do fluxo, o número de alunos que ingressam no ensino médio passou a crescer de forma acelerada. Entre 1991 e 2011, a matrícula no Ensino Médio no país mais que dobrou, passando de 3,8 milhões para 8,4 milhões. No caso especifico do Estado de São Paulo, este movimento ocorreu de forma ainda mais expressiva: atualmente, a taxa líquida de frequência à escola é de 67,1%, a maior entre as Unidades da Federação e 15,5 pontos percentuais acima da média nacional.

Segundo informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2011, 16,3% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos estão fora da escola. Na faixa dos 18 aos 24 anos, esse número salta para seis a cada dez (62,2%) dos jovens, e no grupo etário de 15 a 17 anos, só 51% cursam o Ensino Médio.

2. A Concepção do Programa

O cenário tratado anteriormente aponta a necessidade premente de repensar o atual modelo de escola e redesenhar o papel que essa instituição deve ter para a vida e para o desenvolvimento do jovem do século XXI. Isso implica mudanças tanto na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo e na carga horária do ensino oferecido, quanto no formato da carreira do professor e na sua relação com a unidade escolar. Nesse sentido, algumas experiências já implantadas têm demonstrado bons resultados, sendo a principal referência o modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, concebido pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação e implantado nas escolas estaduais da rede pernambucana desde 2004, sendo posteriormente expandido para outros estados.

Desse modo, o Programa Ensino Integral foi concebido levando-se em consideração as demandas decorrentes de pesquisas, avaliações, bem como resultado de experiências educacionais atualmente desenvolvidas no Brasil e em diferentes países. A partir de estudos iniciais foram identificadas as condições de sucesso dessas experiências e as adaptações necessárias foram incorporadas ao modelo.

Desse modo, na concepção do Programa Ensino Integral para se garantir um salto de qualidade da educação de jovens e adolescentes a ampliação da jornada escolar é uma estratégia fundamental para viabilizar metodologias que deverão elevar os indicadores de aprendizagem dos estudantes em todas as suas dimensões.

Como consequência, o tempo de dedicação dos profissionais segue como importante fator para que, nesse maior tempo para o ensino, os docentes e demais profissionais possam atender plenamente os alunos nas suas diferentes expectativas e dificuldades na medida em que, com melhores condições de trabalho se amplia a presença educativa dos docentes e o desenvolvimento do conhecimento e habilidades dos alunos. E, em decorrência desse maior tempo de dedicação ao ensino, a equipe escolar pode ampliar as melhores condições para o cumprimento do currículo, enriquecendo e diversificando a oferta das diferentes abordagens pedagógicas. Tempo aplicado também para o aprimoramento da formação dos profissionais, para o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino e de

abordagens de avaliação e recuperação da aprendizagem dos alunos.

Portanto, diante da necessidade de consolidar uma educação básica de qualidade é necessário enfrentar esses desafios, entre eles a ampliação da jornada escolar dos alunos que têm sido um objetivo perseguido por educadores e diversos sistemas de educação no mundo.

Com esse objetivo o Programa de Ensino Integral definiu um modelo de escola que propicia aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida. Não apenas o desenho curricular dessas escolas é diferenciado, mas também a sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar.

Assim, foi instituído o Regime de Dedicação Plena e Integral que estabelece a atuação dos profissionais por 40 horas semanais para que as equipes escolares das escolas de Ensino Integral possam fazer frente às exigências do modelo, permitindo-lhes maior proximidade com alunos e comunidade escolar.

No Programa Ensino Integral os educadores, além das atividades tradicionais do magistério, têm também como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Com a dedicação integral à unidade escolar, dentro e fora da sala de aula, espera-se do professor iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais. O regime prevê uma avaliação das equipes escolares visando subsidiar os processos de formação continuada dos mesmos e sua permanência no Programa.

Finalmente, o Programa Ensino Integral tem como aspectos : 1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e; 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicação Plena e Integral à unidade escolar.

III. O modelo pedagógico do Ensino Integral

1. Concepção do Modelo Pedagógico do Programa Ensino integral em São Paulo

Na construção do Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral, quatro princípios educativos fundamentais foram eleitos para orientar a constituição das suas metodologias, sempre como referência a busca pela formação de um jovem autônomo, solidário e competente. São estes os quatro princípios: - A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil.

Na operacionalização desse modelo pedagógico a escola terá: currículo integralizado e diversificado, com matriz curricular flexível e as aulas e atividades complementares se desenvolverão com a participação e a presença contínua dos estudantes, professores e equipe gestora em todos os espaços e tempos da escola.

Desse modo, o modelo pedagógico do Ensino Integral consolida inovações em conteúdo, método e gestão, operadas por meio dos Modelos Pedagógico e de Gestão com suas respectivas metodologias. As bases para a formulação do Modelo encontram-se fundamentalmente ancoradas na visão de ser humano e de sociedade que emana Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e do Artigo 3º da Constituição Federal.

O grande diferencial deste modelo é a oferta das condições para elaboração de um Projeto de Vida. Trata Protagonismo Juvenil como um dos princípios educativos que sustenta o modelo e que se materializa nas suas práticas e vivências.

A educação proposta neste modelo tem como objetivo principal desenvolver jovens autônomos, solidários e competentes, com oferta de espaços de vivência para que eles próprios possam empreender a realização das suas potencialidades pessoais e sociais.

Diante das oportunidades que surgem no seu cotidiano escolar, os jovens deverão ser capazes de compreender as exigências da sociedade contemporânea com a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas asseguradas a partir das ofertas das condições para construção dos projetos de vida dos seus alunos, realizados por meio da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho.

Para formar um jovem autônomo, solidário e competente, é preciso conceber outros espaços educativos onde o jovem seja tratado como sendo fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. As inovações em conteúdo, método e gestão se materializam nas práticas educativas (e não apenas no currículo), na diversificação de metodologias pedagógicas e na introdução de processos de planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades meio e fim da escola respectivamente.

O Protagonismo Juvenil é um dos princípios educativos que sustentam o modelo. O Projeto de Vida é simultaneamente o foco para onde deve convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o estudante na sua construção; Disciplinas Eletivas é estratégia para ampliação do universo cultural do estudante; Acolhimento é a estratégia para sensibilização do estudante em torno do novo projeto escolar, bem como, o ponto de partida para materialização de seu sonho; avaliação, nivelamento, orientação de estudos e atividades experimentais em matemática e ciências são estratégias metodológicas para a realização da excelência acadêmica.

1.1. Protagonismo juvenil

O Ensino Integral tem como principal objetivo a formação de jovens autônomos, competentes e solidários. Tendo em vista a manifesta complexidade deste objetivo, o modelo do Ensino Integral dispõe de diversos mecanismos para auxiliar na sua consecução, com destaque para o Protagonismo Juvenil. Protagonismo Juvenil é um processo no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto das ações no desenvolvimento de suas próprias potencialidades de acordo com Bruno Silveira.

O aluno é o ator principal na condução de ações nas quais ele é sujeito e simultaneamente objeto das suas várias aprendizagens. No desenvolvimento dessas ações de Protagonismo Juvenil o jovem vai se tornando autônomo à medida que é capaz de avaliar e decidir com base nas suas crenças, valores e interesses; vai se tornando solidário, diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema em si; e competente para compreender gradualmente as exigências do novo mundo do trabalho e preparado para a aquisição de habilidades específicas requeridas para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida.

Para formar o jovem idealizado (autônomo, solidário e competente) a prática pedagógica dos educadores deve ser modificada de modo que o jovem seja tratado como fonte de iniciativa porque desenvolver capacidade de agir, não sendo passivo no processo pedagógico; como fonte de liberdade porque a ele devem ser oferecidos cursos alternativos para aprender e avaliar e tomar decisões e fonte de compromisso, porque deverá aprender a responder pelos seus atos, sendo consequente nas suas ações.

Nesse período da vida, o jovem procura e experimenta oportunidades de criação de espaços, de participar e de ser ouvido dentro e fora da esfera escolar, é mais do que importante garantir que tenham acompanhamento e orientação pelos educadores. Para que isso ocorra, é necessário que o ambiente escolar seja cuidadosamente pensado de modo permitir ao educando conquistar a autoconfiança, autodeterminação, autoestima, autonomia, capacidade de planejamento, altruísmo, perseverança, elementos imprescindíveis no desenvolvimento de suas habilidades e competências na conquista de sua identidade pessoal e social.

As práticas e vivências em Protagonismo Juvenil proporciona ao jovem agir com postura própria a alguém que sabe o que quer e se empenha para realizar seus objetivos de modo consequente. E esse empenho consequente conduz os alunos a patamares superiores em termos de autonomia, conferindo-lhes melhores condições para lidar com as diversas alternativas no enfrentamento e resolução de problemas que os desafiam.

Dentre as práticas e vivências de Protagonismo Juvenil merecem relevo os clubes juvenis e os líderes de turma, que serão tratados a seguir.

1.1.1 Líderes de turma

As práticas e vivências em Protagonismo Juvenil consistem em oportunidades para o aprendizado de habilidades fundamentais de gestão, cogestão e heterogestão – de si próprio, do conhecimento e do seu projeto de vida. Para que os alunos possam exercê-la de forma adequada, para organizá-la institucionalmente, há a indicação dos líderes de turma.

Líder de Turma é uma das práticas e vivências do Protagonismo Juvenil. Nesta prática, os jovens têm a possibilidade de exercer a sua capacidade de liderança a serviço do desenvolvimento de sua turma, servindo de exemplo e referência para os seus colegas, inspirando-os e contribuindo para a mudança de suas posturas, apoiando-os e contribuindo para a mudança de suas posturas, apoiando-os no envolvimento das soluções que dizem respeito a tudo aquilo pelo qual ele desenvolve uma atitude de não indiferença seja em relação à escolar, à sua comunidade, às pessoas etc.

A rotina escolar é organizada de modo a comportar reuniões periódicas desses líderes com a equipe gestora da escola, de modo a viabilizar sua participação sem comprometimento das demais atividades. Por meio da atuação dos líderes de turma, as escolas de Ensino Integral pretendem, por um lado, ampliar os espaços de manifestação do Protagonismo Juvenil e, por outro, aprimorar sua gestão escolar, garantindo a participação de seus alunos.

1.1.2 Clubes juvenis

Os Clubes Juvenis, espaços destinados à prática do Protagonismo Juvenil, principalmente quanto à autonomia e à capacidade de organização e gestão, são concebidos para se constituírem a partir dos interesses dos estudantes, havendo, porém, a ressalva de que eles devam sempre atender a exigências de relevância para a formação escolar. Para que um Clube Juvenil possa ser formado é preciso que os alunos interessados proponham uma forma de organização para o clube e metas a serem atingidas.

Os Clubes Juvenis são mais do que espaços de criação ou de lazer, pois objetivam que os jovens, norteados por planos de ação e práticas próprias de gestão, exercitem o convívio e as práticas de organização. É importante observar que os Clubes Juvenis podem existir concomitante ao Grêmio Escolar que segundo a Lei nº

7.398 de 4 de novembro de 1985 assegura a sua existência e os define como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais.

A formação de Clubes Juvenis deve ser estimulada e apoiada pelos professores e pela equipe gestora. No entanto, o grau de interferência dos adultos nas ações do Clube depende do nível de maturidade dos alunos e do grau de complexidade que possa demandar. Em razão disso tendo em vista que, nos anos finais do Ensino Fundamental os alunos em geral ainda não possuem maturidade suficiente para criarem por si sós os Clubes Juvenis, o Programa de Ensino Integral prevê, para esse segmento de ensino, aulas específicas de Protagonismo Juvenil, que tem por finalidade principal fornecer aos alunos apoio do professor para a criação e gestão de seus clubes.

1.2. Projeto de Vida

Uma das principais funções sociais da escola é acolher os jovens que nela estão ingressando, dando a eles condições de não apenas preservar as realizações do passado e do presente, mas, principalmente, partindo do existente, aprimorá-lo. Há uma relação necessária entre os sonhos e as realizações humanas com a responsabilidade de se evitar, com as ações educativas, que jovens de toda uma geração percam a capacidade de sonhar.

Há uma tendência a se pensar a educação com foco muito acentuado nas exigências do mercado de trabalho. É compreensível que as exigências do cotidiano sejam priorizadas. Porém, isso leva a um enfraquecimento da noção de educação integral, em face de uma mentalidade utilitária. Neste contexto, habilidades básicas como a de leitura e raciocínio já não são vistas, por muitos, como atributos humanos essenciais, mas sim como exigências que o mercado de trabalho coloca a alguns profissionais específicos.

Um dos aspectos preocupantes da situação atual da educação está no nível de expectativa que os jovens têm em relação a si mesmos. Muitos deles percebem que para ter chances de realizar seus sonhos precisam possuir aptidões que dependem de uma formação adequada desde o início da vida escolar.

O Programa Ensino Integral foi proposto de modo a fazer frente a essa situação. O Projeto de Vida é um meio de motivar os alunos a fazerem bom uso dessas oportunidades educativas. Aos educadores cabe a tarefa de apoiar o projeto de vida de seus alunos e garantir a qualidade dessas ações. No entanto, cabe também aos alunos a corresponsabilidade no seu desenvolvimento, já que são os interessados diretos. O Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho. O Modelo Pedagógico é constituído para assegurar a construção do Projeto de Vida.

Desse modo, sendo uma prioridade no Modelo Pedagógico, o Projeto de Vida é um esforço concentrado para atingir um determinado fim. Esse esforço se desdobra em diversas atividades e pressupõe a definição de objetivos, de um plano para alcançá-los e de suas respectivas ações. Cada aluno deve materializar seu projeto de vida em um documento escrito a ser constantemente revisado, tendo um professor responsável que assume a tarefa de orientá-lo, tanto na construção inicial quanto no seu constante aprimoramento.

A aquisição das aprendizagens oferecidas pela escola ao jovem é um elemento fundamental para a construção do Projeto de Vida.

Parte-se, aqui, da constatação de que não basta que a escola ofereça boas aulas, é igualmente necessário que haja interesse por parte dos jovens em participar ativamente do processo ensino e de sua aprendizagem. Esse interesse recebe um importante reforço quando o jovem possui um projeto, um objetivo, um desejo direcionado, bem como a consciência de que a realização de seus sonhos depende daquilo que ele puder aprimorar de si mesmo, com a escola. Assim, cabe à escola

oferecer recursos para que os jovens consigam atingir seu objetivo final. O aluno, ao querer o fim (seu projeto de vida, a realização dos seus sonhos), passa a querer os meios (as atividades escolares).

Ao ingressar no Programa Ensino Integral o aluno passa por uma atividade denominada Acolhimento, onde são recepcionados por jovens que já passaram pela experiência pedagógica nessas escolas. Durante o Acolhimento, os alunos recebem as primeiras orientações acerca dos fundamentos e princípios do Ensino Integral e, por meio de dinâmicas de grupo são levados a refletir sobre o que esperam da vida, e ao final dessa atividade cada aluno será capaz de escrever um primeiro rascunho de seu Projeto de Vida, isto é, colocar no papel quais são seus sonhos, bem como o que precisam fazer para que eles se tornem realidade. Isso marca o início de um processo colaborativo entre o aluno e a escola.

Os educadores que atuam nas Escolas de Ensino Integral incentivam cada aluno a sonhar e a fazer o esforço necessário para realizar seus sonhos. Há uma plena ciência de que ao lado desse incentivo a escola deve oferecer apoio para que seus alunos tenham possibilidades reais de atingir seus anseios. Um dos apoios é identificar o nível de conhecimento e as habilidades de seus alunos. Para tanto, a Escola de Ensino Integral prevê avaliações diagnósticas, que visam aferir a existência de lacunas na formação pregressa de cada aluno, de forma individualizada e localizada. Tão logo são identificadas as habilidades e competências que cada aluno deveria ter em relação ao esperado para o seu ano/série, inicia-se um processo de recuperação denominado nivelamento. Neste processo a escola será capaz de apoiar seus alunos na realização de seus sonhos, posto que iniciada elaboração do Projeto de Vida, rapidamente os alunos percebem a relação que as atividades escolares têm com os seus sonhos. O Projeto de Vida sela uma parceria entre cada aluno e a escola. O anseio de cada aluno passa a ser a meta também da escola e de cada membro da equipe escolar.

No intuito de contemplar o mais amplo leque possível de projetos de vida, o Programa do Ensino Integral, dentre outros recursos, prevê aulas em espaços investigativos, bem como a oferta de disciplinas eletivas, que devem ser elaboradas contemplando os projetos de vida dos alunos.

As orientações sobre o Projeto de Vida têm por objetivo auxiliar os alunos em sua construção. Para tanto, o principal desafio é a escolha adequada pelos alunos dos seus objetivos. Afinal, pouco adianta que um projeto seja bem executado e obtenha êxito se o objetivo escolhido e alcançado não for algo realmente desejável.

Visando fazer com que os objetivos sejam corretamente definidos pelos alunos, uma parte considerável das orientações para o Projeto de Vida é dedicada à construção de uma visão articulada deles próprios e do mundo, capaz de dar sustentação às suas escolhas existenciais e sociais. Além de auxiliar os alunos na escolha de seu projeto de vida, as orientações ainda se propõem a fornecer noções suficientes de gerenciamento de projetos para que os mesmos possam organizar adequadamente os seus estudos.

O Modelo Pedagógico do Ensino Integral prevê na parte diversificada a existência da disciplina Projeto de Vida, contemplada tanto no Ensino Fundamental-Anos Finais como no Ensino Médio. A atividade de criação de um projeto de vida propriamente dito, englobando opções pessoais e profissionais determinantes do futuro do aluno em sua vida adulta estão concentradas no ensino médio. No Ensino Fundamental – Anos Finais a ênfase está na constituição de uma base sólida de conhecimentos e valores que permitam ao jovem a tomada de decisões que garantam a continuidade de seus estudos.

Em ambos os níveis, observado o grau de profundidade adequado para a faixa etária, há a previsão de atividades de

autoconhecimento, aprendizado de técnicas de gestão de projetos e elaboração de visão de mundo. As aulas de Projeto de Vida asseguram as condições para suas decisões. No Ensino Médio, dependendo da opção o aluno terá possibilidade de frequentar aulas de Preparação Acadêmica, que são preparatórias para os exames seletivos de Instituições de Ensino Superior e de outro, e para atender aqueles que pretendem ingressar imediatamente no mundo do trabalho, há o oferecimento de aulas de Introdução ao Mundo do Trabalho.

1.3 Acolhimento

O Acolhimento é a primeira etapa da construção do projeto de vida dos alunos que ingressam no Ensino Integral. Em razão disso ele é a primeira atividade pedagógica do ano letivo das escolas de Ensino Integral e um importante diferencial do Programa.

O Acolhimento acontece nos primeiros dias de aula e durante esse período os alunos são recepcionados na escola não por adultos, mas por um grupo de jovens que já passaram pelo Ensino Integral, e que vivenciaram os princípios educativos dos 4 Pilares da Educação e os conceitos e metodologias do Protagonismo Juvenil e do Projeto de Vida. Durante o Acolhimento os jovens apresentam aos novos estudantes a equipe escolar, os ambientes da escola e os fundamentos do modelo. Este é um importante diferencial posto que os conceitos principais do modelo escolar são explicados por jovens para jovens. Porém, a etapa principal do Acolhimento consiste de atividades e dinâmicas de grupo que objetivam despertar nos novos estudantes os valores e as bases para a sua formação como cidadão autônomo, competente e solidário.

As dinâmicas devem levar os estudantes a iniciar a construção de seus Projetos de Vida por meio da reflexão sobre os seus objetivos e sonhos. O Projeto de Vida é trabalhado e revisado durante todo o percurso escolar, inclusive com aulas específicas.

Todas as atividades do Acolhimento são coordenadas por jovens alunos ou ex-alunos do Ensino Integral. É importante reiterar que sendo o acolhimento uma atividade de alunos, a equipe gestora, os professores e os funcionários participam na última parte dessa atividade, quando todos são convidados a conhecer os produtos elaborados pelos estudantes durante os dois dias de atividades. Todos os materiais produzidos pelos alunos são guardados, sendo subsídio para o trabalho subsequente dos professores, principalmente o professor de Projeto de Vida.

1.4 Avaliação e o Processo de Nivelamento das expectativas de aprendizagem

1.4.1 A avaliação da aprendizagem: os princípios e finalidades articulados com as práticas

Entendemos que refletir sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva do Programa da Escola de Ensino Integral pressupõe não apenas repensar as concepções e princípios avaliativos, mas também, e principalmente, pensar a própria escola, suas finalidades e sua função social. Essa vinculação já foi explicitada por Philippe Perrenoud, quando esse educador alertava que mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola (PERRENOUD, 1993, p.173). A avaliação como instrumento para melhorar o processo educacional e como elemento qualificador das aprendizagens, tem que ser uma das prioridades das políticas educacionais em todos os níveis de ensino e em especial, nos programas destinados a ampliar os tempos e espaços de permanência do aluno na escola.

Para que seja possível garantir o diálogo sobre o tema da avaliação da aprendizagem entre quem elabora esse registro reflexivo e quem o lê é importante pontuarmos alguns princípios e concepções que norteiam o nosso entendimento sobre o tema:

• Quem avalia tem decisões a tomar no sentido de qualificar o que está sendo avaliado. Lembramos que este pressuposto caminha na direção oposta do que a avaliação escolar tradicionalmente realiza, quando o professor aplica um instrumento de verificação do aprendido e informa o resultado para que o aluno tome decisões quando confrontado com o resultado negativo alcançado. Na perspectiva da avaliação da aprendizagem assumida aqui, a finalidade do avaliador ao utilizar seus instrumentos de avaliação é a de buscar referências para qualificar o que se propõe a fazer, seja ensinar ou aprender. Nessa direção, professores e alunos precisam ocupar a posição de avaliadores para tomarem as melhores decisões no encaminhamento de seus propósitos específicos.

• Se existe certo consenso sobre o papel da escola como um espaço institucional que tem a finalidade de garantir que os conhecimentos construídos pela humanidade sejam transmitidos para as novas gerações,o mesmo não ocorre com o papel da avaliação educacional. Responder ao questionamento colocado a seguir, pode nos ajudar nessa aproximação: Avaliamos para Ensinar ou Ensinamos para Avaliar? A resposta a essa indagação deve considerar a função social da escola, que é a de garantir que os alunos aprendam conteúdos de relevância social para que desenvolvam competências que garantam o seu desenvolvimento pessoal, preparo para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. Nessa perspectiva a avaliação está a serviço da formação do educando e não o inverso. Avaliamos porque pretendemos ensinar mais e melhor.

• A avaliação deve caminhar para além da verificação da aprendizagem. Temos lido e ouvido com muita insistência estudiosos do tema avaliação da aprendizagem a afirmação de que avaliação e verificação não têm o mesmo sentido e nem o mesmo significado. No entanto, ainda vemos esses dois termos sendo utilizados como sinônimos nas práticas avaliativas. Segundo Ristoff (1996) se a avaliação parar no momento da verificação ela estará sendo usada como um espelho que mostra a realidade, mas não serve para 'iluminar' os caminhos/decisões a serem tomados. Na direção que nos aponta esse autor, a avaliação precisa atuar também como lâmpada, não pode apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, na busca de sentidos e significados orientadores das decisões a serem tomadas.

• A avaliação expressa valores, concepções, crenças e o posicionamento político-ideológico do avaliador. Nenhum processo avaliativo é neutro. Avaliamos a partir de nossas concepções e posicionamentos. A avaliação da aprendizagem é, com este enfoque, um ato essencialmente político. Além de técnico, é claro. Por exemplo, ao organizarmos nossa prática de ensinar e de avaliar tendo como fundamento a crença de que os alunos são capazes de aprender, o instrumento de avaliação utilizado terá finalidade diagnóstica e mediadora. Se ao invés disso, a crença está na dificuldade do aluno em assimilar os conhecimentos transmitidos, a avaliação terá o caráter de 'prova', no sentido de comprovar que o aluno teve dificuldade de aprendizagem. Essa segunda possibilidade traz como consequência a impossibilidade do avaliador perceber que para todo 'problema de aprendizagem' diagnosticado existe a correspondência de um 'problema de ensinagem' a ser trabalhado. O compromisso político e o saber técnico do professor é que darão sustentação para uma tomada de decisão a favor de qualificar a sua ação de ensinar, a favor desse aluno que tem necessidade de aprender.

• O melhor procedimento de avaliação é o procedimento de ensino. Vasconcellos (1993) já alertava sobre a relação intrínseca entre ensino e avaliação na medida em que não dá para ensinar autenticamente sem avaliar. A primeira coisa a se fazer no ensino é investigar o conhecimento anterior dos alunos se acreditamos que o conhecimento novo se dá a partir de um

nível de desenvolvimento real. Neste sentido, a avaliação está intimamente relacionada com o processo de ensino. Avaliar para implementar o Programa de Ensino Integral é possibilitar a ampliação e a qualificação dos procedimentos de ensino, com vistas à melhoria da qualidade das aprendizagens.

• O 'produto' do trabalho do professor não é a aula, mas sim a aprendizagem do aluno. Quando não acreditamos nisso é possível conceber que o 'professor ensine', 'sem que o aluno aprenda' Uma avaliação realizada de forma articulada a essa concepção, possibilita ao professor redirecionar suas estratégias e procedimentos para atender necessidades específicas de seus alunos. A prova diagnóstica proposta para o início e término do processo de nivelamento, com o intuito de recuperar defasagens de aprendizagem dos alunos ingressantes na Escola de Ensino Integral, possibilita facilitar que esse pressuposto seja garantido, ou seja, as aprendizagens das habilidades e competências que ainda não foram desenvolvidas pelos alunos nos tempos e espaços escolares anteriores, sejam de fato garantidas.

1.4.2 Avaliação em Processo no Programa Ensino Integral e o Processo de Nivelamento

O Programa do Ensino Integral tem por objetivo incentivar os alunos a criarem seus projetos de vida e prover meios para que eles possam conseguir realizá-los. Tendo em vista que muitos dos projetos de vida dos alunos dependem de um adequado rendimento acadêmico é importantíssimo que todos os alunos possuam as habilidades e competências necessárias para acompanhar sem dificuldades o conteúdo lecionado na série em que está matriculado. Para procurar garantir um ensino efetivo, o modelo do Ensino Integral preconiza a aplicação de avaliações diagnósticas de Leitura de, de Língua Portuguesa e Matemática bem como o processo do Nivelamento.

A avaliação em processo aplicada no primeiro e no segundo semestres, em toda a rede estadual, é baseada no Currículo do Estado de São Paulo e afere as habilidades dos conteúdos das séries anteriores cursadas pelos alunos. É importante garantir a aplicação dessa avaliação em dois momentos, o de entrada e de saída daquela série, construindo, assim, uma série histórica comparativa dos seus resultados. Os resultados obtidos na avaliação de entrada são de grande importância para orientar o planejamento dos professores e, sobretudo, para iniciar o nivelamento dos conhecimentos não adquiridos na série anterior. Esta ação é fundamental para que os alunos possam interagir com os conhecimentos definidos para a série que cursam.

Essa avaliação sistemática e processual tem por objetivo, a partir da análise de seus resultados, garantir o acompanhamento multidisciplinar permanente e em caráter individualizado a estudantes, objetivando assegurar a reorientação pedagógica às reais necessidades de aprendizagem. Assim, a avaliação tem como finalidade verificar a evolução no domínio de competências e habilidades pelos educandos, após o período de implementação das ações recomendadas para o Processo de Nivelamento das Aprendizagens, bem como oferecer informações que orientem as ações de formação dos professores nos conteúdos necessários ao apoio do aluno dessas escolas.

O Nivelamento é uma estratégia para a aquisição dos conhecimentos adequados e prescritos para as respectivas séries/anos escolares.

O que permite a realização das ações de nivelamento individualizada é o resultado da avaliação, que mostra a situação de cada aluno em relação ao rol de habilidades e competências de seu ano/série.

O Nivelamento prevê o uso de estratégias tais como a montagem de

agrupamentos de alunos tendo por base habilidades e competências a serem desenvolvidas. Outras estratégias são o monitoramento dos ganhos de aprendizagem e a atribuição de tempo específico para o nivelamento, tendo em vista que as escolas de Ensino Integral contam com aulas de Orientação de Estudo que, em parte, podem ser destinadas ao trabalho de nivelamento. Há ainda possibilidades como: grupos produtivos, aluno monitor, agrupamento por dificuldade, monitoria do professor, etc.

No que tange a definição de atribuições e papéis, os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática são responsáveis pela leitura e análise dos dados, planejamento, execução, monitoramento e avaliação do processo no tocante à sua disciplina, sendo os demais professores corresponsáveis. Os Professores Coordenadores de Área são responsáveis pela validação e monitoramento na sua área de atuação e pelo alinhamento entre os professores da área e o Professor Coordenador Geral. O Professor Coordenador Geral é responsável pelo monitoramento, validação e alinhamento entre os Professores Coordenadores das diversas áreas e o Diretor. O Diretor é responsável pelo monitoramento, validação e garantia da execução do Plano de Nivelamento.

O Plano de Nivelamento é um instrumento elaborado para subsidiar e orientar as ações do nivelamento da escola, a partir dos relatórios dos resultados apresentados na Avaliação de Entrada. Toda a equipe escolar deve se organizar em torno do trabalho de Nivelamento.

A etapa de elaboração do Plano de Nivelamento se constitui como a mais importante do processo. Nessa etapa é preciso realizar a análise dos dados, indicadores e informações apresentados a partir dos resultados da avaliação em processo do primeiro semestre, seguido do levantamento de hipóteses sobre as causas, posicionamento investigativo e proposição de ações reparadoras, para que possa ser feita a definição de prioridades, objetivos, metas, indicação de ações, definição de instrumentos de acompanhamento e monitoramento, como recurso para gestão da aprendizagem, bem como as ações que serão necessárias para atingi-las. É importante definir ações que estimulem a corresponsabilidade dos alunos e de toda a comunidade escolar no processo de aprendizagem.

No início do segundo semestre é aplicada novamente a avaliação em processo, de modo a possibilitar a verificação dos avanços de cada aluno, bem como da eficácia do nivelamento que foi realizado. A aplicação dessas avaliações se faz em dois momentos, possibilitando, assim, a construção de uma série histórica comparativa dos seus resultados.

O acompanhamento e a avaliação do Nivelamento ocorrem simultaneamente e possibilitam verificar se as estratégias estão conduzindo aos resultados pretendidos. Implica em monitoramento das ações, avaliando se as estratégias do Plano de Ação do Nivelamento estão sendo executadas de acordo com os objetivos, metas e prazos planejados.

Nesta etapa, as informações obtidas se transformam em indicadores de tendências e de resultados para produzir conhecimento sobre todo o processo de aprendizagem. É neste momento que a avaliação em processo do segundo semestre se configura como indicador de resultado e métrica para a realização da análise das ações executadas no referido plano.

Por fim, chega-se à etapa da ação e ajuste do Plano do Nivelamento. Ao final do período, após a aplicação da avaliação em processo do segundo semestre, é imprescindível proceder a correção do Plano de Nivelamento, ajustando estratégias, metas, indicadores e outras variáveis em função da vivência de cada um e dos resultados alcançados. Nessa etapa são identificadas as boas práticas para replicá-las e identificados os desvios para corrigi-los.

1.5 Disciplinas eletivas

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 26, propõe ao currículo uma Parte Diversificada que fornece diretrizes para a concepção das Disciplinas Eletivas no Ensino Integral. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999) estabelecem para a escola, em cumprimento ao seu papel primordial, pensar num currículo como instrumentação da cidadania democrática, contemplando conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano em três domínios: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, sustentados por diretrizes gerais orientadoras pelos quatro pilares da educação da UNESCO, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser.

As Disciplinas Eletivas são um dos componentes da Parte Diversificada e, devem promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas do Núcleo Comum. Considera a interdisciplinaridade enquanto eixo metodológico para buscar a relação entre os temas explorados, respeitando as especificidades das distintas áreas de conhecimento.

Dentro do currículo do Ensino Integral as disciplinas eletivas ocupam um lugar central no que tange à diversificação das experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Por meio delas é possível propiciar o desenvolvimento das diferentes linguagens, plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal, além de proporcionar a expressão e comunicação de ideias e a interpretação e a fruição de produções culturais.

Desta forma, os alunos participam da construção do seu próprio currículo; da ampliação, da diversificação de conceitos, procedimentos ou temáticas de uma disciplina ou área de conhecimento que não são garantidas no espaço cotidiano disciplinar; o desenvolvimento de projetos de acordo com os seus interesses relacionados aos seus Projetos de Vida e/ou da comunidade a que pertencem; o favorecimento da preparação para a futura aquisição de capacidades específicas e de gestão para o mundo do trabalho, dentre outras.

As Disciplinas Eletivas, de organização semestral, são propostas e elaboradas por grupos de ao menos dois professores de disciplinas distintas. O tema é de livre escolha professores, desde que se trate de um assunto relevante e que seja abordado de modo a aprofundar os conteúdos da Base Nacional Comum.

A cada semestre a escola deve oferecer aos alunos um conjunto de opções de disciplinas eletivas. Cabe a cada grupo de professores responsáveis por uma eletiva fazer um plano de trabalho, a ser explicitado por meio de uma ementa. A publicação das ementas permite aos alunos escolherem de forma consciente a eletiva que desejam cursar.

As eletivas devem ser planejadas de modo a culminar com a realização de um produto ou evento a ser apresentado para toda a escola.

Tendo em vista o incentivo à convivência e à troca de experiências, as eletivas têm por princípio a integração de alunos dos diversos anos/séries. No ensino fundamental podem ser agrupados alunos do 6º e 7º anos e do 8º e 9º anos. No ensino médio podem ser agrupados alunos das três séries. Para assegurar essa participação na organização do horário escolar as eletivas devem ser oferecidas todas no mesmo horário.

1.6. Orientação de Estudo

A introdução da Orientação de Estudo na matriz curricular do Ensino Integral deve-se, em primeiro lugar, à estratégia de que aprender a estudar é condição primordial para o desenvolvimento da autonomia de nossos estudantes. Parte-se da percepção de que, em geral, o que ocorre nas escolas é

que os procedimentos de estudo exigem uma abordagem adequada ao conteúdo do ensino. Tais procedimentos como a elaboração de resumos, fichamentos, resenhas e esquemas são mais efetivos quando utilizados segundo metodologia própria nas orientações dos diversos professores. Portanto, faz-se necessário contribuir para que os alunos tenham experiências cada vez mais exitosas e significativas, apoiadas em diversos instrumentais de trabalho que o acompanhem ao longo de sua trajetória escolar.

Nessa perspectiva, vale lembrar que tanto a escrita quanto a leitura são o pano de fundo para o desenvolvimento de diferentes formas de estudo. No caso da leitura, ela é sempre determinada por um interesse que pode variar, dependendo da intencionalidade do leitor. É possível ler para se emocionar, para passar o tempo, para se divertir, para se lembrar de algo, para seguir uma instrução ou para estudar, que é o mote deste texto.

Ao ler para estudar lança-se mão de várias estratégias de leitura utilizadas também em outras situações, como salienta Myriam Nemirovski. “A prática da leitura une duas pontas de um caminho que pode transitar entre estudar para ler e ler para estudar”.

Assim, desenvolver o hábito de estudo pressupõe, além de práticas de leituras e escritas diversificadas, boas situações de aprendizagem que possibilitem aos estudantes se apropriar de diferentes formas de estudo como, por exemplo: localizar informações em um texto em função dos objetivos de leitura que se tem; diferenciar as informações relevantes das periféricas e sintetizá-las; criar novos registros a partir de várias leituras realizadas durante uma pesquisa; organizar um fichamento; expressar o que se compreendeu de diferentes maneiras; reorganizando as informações para compartilhá-las em debates; seminários etc.

O ato do estudo envolve diferentes práticas de linguagem, que precisam ser desenvolvidas também como conteúdos de ensino e é aqui se instaura objetivo central da atividade complementar de Orientação de Estudo.

O trabalho realizado na Orientação de Estudo precisa ser definido a partir de suas características que é de assegurar momentos específicos onde aprender a estudar ganhe centralidade nas práticas de ensino. Dessa forma, é necessário ter clareza dos objetivos desta atividade complementar e a partir deles planejar previamente quais os procedimentos que serão trabalhados em cada bimestre do ano letivo.

O início do ano letivo é um bom momento para realização deste plano de trabalho que pode inclusive ser elaborado com a participação dos professores das demais áreas do conhecimento, haja vista, que as orientações de estudo desenvolvidas nesta atividade complementar repercutirão favoravelmente em todas as disciplinas do currículo escolar. Assim, garante-se uma progressão no ensino destes procedimentos que poderão ser retomados e/ou aprofundados nos anos subsequentes.

A colaboração dos professores das disciplinas da base nacional comum pode se dar também na seleção de textos que serão desenvolvidos na aula com estes estudantes, lembrando-se que o foco não está no ensino do conteúdo do texto em si, mas no ensino do procedimento trabalhado. Os estudantes, ao terem a oportunidade de se apropriar de diferentes estratégias de estudo desenvolverão aos poucos o hábito e o gosto pelo ato de estudar.

É importante começar o trabalho priorizando os procedimentos de estudo mais comumente utilizados pelos estudantes ao realizarem, por exemplo, uma pesquisa, um seminário, um debate entre outras propostas de trabalho mais comuns no ciclo II do ensino fundamental e no ensino médio.

Nessa perspectiva, reitera-se a importância de que o professor sempre compartilhe a proposta e o planejamento da

atividade com suas turmas antes de iniciá-la.

1.7 Atividades experimentais e laboratórios

A importância das atividades experimentais no currículo, principalmente o de ciências, têm sido amplamente reconhecida pelos especialistas e professores. Atestam estes, que as aulas experimentais contribuem para a melhoria do desempenho dos estudantes proporcionando-lhes a oportunidade de manipular materiais e equipamentos especializados no ambiente de laboratório, comparar, estabelecer relação, ler e interpretar gráficos, construir tabelas dentre outras habilidades e, desta forma, construir seu conhecimento a partir da investigação com práticas eficientes.

O ensino por investigação é considerado por diversos pesquisadores como central no desenvolvimento da alfabetização científica. No laboratório, as atividades investigativas podem contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades tais como: formular hipóteses, elaborar procedimentos, conduzir investigações, formular explicações, apresentar e defender argumentos científicos.

A disponibilização de ambientes de laboratório para os estudantes, em que se realizam atividades meramente ilustrativas dos fenômenos estudados nas aulas teóricas, não cumpre os objetivos educacionais do Ensino Integral. É preciso que os laboratórios sejam ambientes férteis de aprendizado e de construção de conhecimentos científicos, e para tanto há necessidade de uma metodologia apropriada.

Dentre os benefícios que as atividades experimentais podem proporcionar aos jovens, destacamos:

- Despertar o interesse pelas ciências, e a motivação para o estudo;

- Aprimorar a capacidade de observação e registro de informações;

- Aprender a analisar dados e propor hipóteses;

- Aprender conceitos científicos;

- Detectar erros conceituais;

- Compreender a natureza da ciência e o papel do cientista em uma investigação;

- Estabelecer relação entre ciência, tecnologia e sociedade;

- Aprimorar habilidades manipulativas;

- Desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos;

- Desenvolver iniciativa pessoal e tomada de decisão;

- Estimular a criatividade.

Os laboratórios destinados às escolas de ensino médio e de ensino fundamental contemplam os seguintes espaços destinados a atividades experimentais:

Ensino Médio

- Laboratório de Física, Matemática e Robótica;

- Laboratório de Química e Biologia;

Ensino Fundamental – Anos Finais

- Laboratório de Ciências Físicas e Biológicas;

- Sala Multiuso - Matemática e Robótica.

IV. Modelo de Gestão do Ensino Integral

O Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral apresenta premissas que ao se integrarem aos princípios educativos do Modelo Pedagógico articulam às ações educativas desenvolvidas na escola. Seus instrumentos de gestão permitem acompanhar e monitorar o trabalho pedagógico e formular planos de formação continuada para a equipe escolar. Isto é, a escola diante de suas finalidades educacionais organiza-se numa gestão integrada de seus diferentes segmentos e contributos de todos, seja individualmente ou coletivamente. A gestão do modelo pedagógico ao estabelecer os acordos quanto aos resultados pretendidos e as suas

estratégias permite, após a análise de indicadores, a correção dos caminhos perseguidos para a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Este processo de revisão ocorre de forma periódica e oferece como consequência maior efetividade no atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos. Deste modo, o Modelo de Gestão das Escolas de Ensino Integral proposto a seguir, considera a TGE- Tecnologia de Gestão Educacional[27] e se estrutura em duas fases: em primeiro lugar estabelece os princípios e conceitos do Modelo de Gestão para a construção dos Planos de Ação das Escolas tendo como perspectiva orientar o planejamento, em seguida apresenta a orientação para a elaboração e execução dos Programas de Ação de cada profissional.

1. Conceitos do Modelo de Ensino Integral

A inovação na gestão das Escolas de Ensino Integral é mais um desafio que o Programa enfrenta e destaca-se a integração entre o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão, instrumentalizados no Plano de Ação, que se desdobram nos Programas de Ação de todos os profissionais e demais instrumentos essenciais à gestão escolar. A formação continuada sistemática e o acompanhamento das escolas favorece a construção de indicadores para o cumprimento das metas educacionais. Tais instrumentos serão abordados nas orientações que se seguem para a realização das etapas de elaboração do Plano de Ação da escola bem como sua execução e revisão.

Uma etapa importante para a elaboração do Plano de Ação é o reconhecimento da identidade da escola pela comunidade escolar[28], o que garante a coesão das ações a partir da ciência da missão, visão de futuro, valores e premissas, para que se cumpram os objetivos educacionais estabelecidos no Plano de Ação da Secretaria. Neste sentido, a missão definida segundo Dornelas (2007) é "a razão de ser da escola; o seu propósito e o que ela faz. Deve ser curta, clara, concisa e interessante, podendo-se, ainda, destacar suas atividades e seu raio de abrangência, enfatizando atividades que ela desempenha e que a diferenciam das demais, podendo-se, também, incluir as principais conquistas previstas para curto prazo."[29]

A identificação da missão e da visão de futuro por parte da comunidade escolar serve de base para orientar a escola na tomada de decisões e auxilia na compreensão dos objetivos, no estabelecimento das prioridades e na escolha das decisões estratégicas.

Para tanto, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propõe como Missão, para as Escolas de Ensino Integral "ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico".[30]

O cumprimento da missão exige como perspectiva a visão de futuro, que conforme Galvão e Oliveira (2009, p. 77) "indica o rumo, sinaliza o que a escola deseja ser, projetando expectativas para determinado horizonte de tempo, apontando a distância entre a situação atual e a desejada"[31]. Significa que a escola atue no futuro próximo a partir de uma reflexão sobre a

[27] *INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), 2005.*

[28] *Neste documento entende-se por comunidade escolar os segmentos compostos pelos educadores (professores, coordenadores, diretor, vice-diretor e supervisor de ensino), funcionários administrativos, alunos, pais, representantes da comunidade e parceiros.*

[29] *DORNELAS, J. Planejamento Estratégico do Negócio. Disponível em: http://www.planodenegocios.com.br/.Artigos. Acesso em 10/7/2007.*

[30] *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Plano de Ação das Escolas de Ensino Integral, 2012*

[31] *GALVÃO, M.C.C.P.; OLIVEIRA, L.M. Desenvolvimento Gerencial na Administração*

situação ideal, de forma a gerar uma percepção de desafio que estimule e motive a comunidade escolar na consecução de seus objetivos. A visão de futuro expressa de forma clara, objetiva e desafiadora os valores compartilhados pela escola.

É importante que as escolas destaquem em seu Plano de Ação a realidade do seu contexto e de sua inserção no entorno, no bairro e no município, conhecendo as principais atividades econômicas, mercado de trabalho, educação e o seu raio de abrangência; a trajetória histórica, razões ou propósitos que levaram à sua criação de modo a orientar a definição e o desenvolvimento de suas ações.

Considerando o contexto político social da rede estadual, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem como ***Visão de Futuro*** "ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma rede de ensino integral pública de excelência posicionada entre as 25 primeiras do mundo".

A identidade da escola é construída conhecendo-se esta missão, reconhecendo-se na visão de futuro sem perder de vista os valores educacionais fundamentais que contribuem para orientar, dar coerência e impulsionar o trabalho coletivo.

Para essas escolas a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo indica como ***Valores*** a oferta de um ensino de qualidade; a valorização dos educadores; a gestão escolar democrática e responsável; o espírito de equipe e cooperação; a mobilização, engajamento, comprometimento da rede, alunos e sociedade em torno do processo ensino-aprendizagem voltado ao espírito público e cidadania e a escola como centro irradiador da inovação.

Outra etapa importante do Plano de Ação da SEE como elemento norteador para o planejamento da escola são as ***Premissas***, definidas por Galvão e Oliveira (2009, p.78) como "princípios ou conceitos fundamentados em valores que, expressos na forma de afirmações, devem nortear as políticas e as ações de uma organização. Fornecem parâmetros em relação ao que deve ou não ser feito e em relação aos modos de fazer". Deste modo, as escolas inspiradas nas premissas tomam as decisões e estabelecem as estratégias e ações necessárias para cumpri-las em seu Plano de Ação.

Dentre as premissas para estas escolas destaca-se o Protagonismo Juvenil. Para o atendimento do Protagonismo, o ambiente e as ações da escola deverão ser cuidadosamente pensados para dar oportunidades concretas aos alunos de conquistar a autoconfiança, autodeterminação, autoestima e autonomia, elementos esses imprescindíveis ao gerenciamento de suas habilidades e competências.

O ***Protagonismo Juvenil*** considera o jovem como partícipe em todas as ações da escola e construtor do seu Projeto de Vida. Para Costa (2000, p.7) "no âmbito da educação, protagonismo juvenil designa a atuação do jovem como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla"[32].

Outra premissa importante a considerar é a ***Formação Continuada*** entendida como o educador em processo permanente de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento na carreira. A educação à distância, tem se revelado forma eficaz de se adquirir o saber, podendo complementar a sua formação, além de, ser

Pública do Estado de São Paulo. São Paulo: Fundap: Secretaria de Gestão Pública, 2009. INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), 2005.

[32] *COSTA, A.C.G. Protagonismo Juvenil: Adolescência, Educação e Participação Democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.*

um forte componente na replicabilidade do modelo abrangendo novas escolas.

As novas tecnologias de informação e comunicação vêm contribuir com a formação dos jovens, contudo, não substituem o professor quando envolvem o processo de reflexão e de formação propriamente dita. A grande força do educador reside no exemplo e na capacidade de despertar nos educandos o gosto pelo estudo e

6COSTA, A.C.G. Protagonismo Juvenil: Adolescência, Educação e Participação Democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

por ser um irradiador de referências (Pedagogia da Presença). Diante da complexidade de seu papel e da velocidade que as inovações acontecem, os professores necessitam familiarizarem-se com os avanços da tecnologia da informação e comunicação, rever o que ensinar e como ensinar daí a importância de se garantir as melhores condições que o regime de dedicação exclusiva vem oferecer ao trabalho docente.

Destaca-se que a Escola de Ensino Integral está voltada ao alcance de resultados das aprendizagens de seus alunos em suas diversas dimensões, utilizando de forma competente as ferramentas de gestão, o que implica em buscar a realização de mais uma premissa, ou seja, a ***Excelência em Gestão***.

A escola deve ser formadora de cidadãos éticos, aptos a administrar suas competências e habilidades; eficiente nos processos, métodos e técnicas; eficaz nos resultados, superando a expectativa da comunidade, tendo o estudante como protagonista da construção de seu projeto de vida e os pais, como educadores familiares e parceiros, conscientes de suas responsabilidades na formação de seus filhos. A comunidade escolar e os parceiros comprometidos com a melhoria da qualidade da educação determina outra premissa importante, a ***corresponsabilidade*** que é mais um fator de sucesso escolar pelo envolvimento e comprometimento de todos os agentes para a melhoria dos resultados da escola.

Tendo em vista a perspectiva fundante da universalização dos direitos à educação, a ***Replicabilidade*** é uma premissa que sustenta a aplicação das inovações que advém das Escolas de Ensino Integral em outras escolas da rede, no sentido de transferir tecnologias para a melhoria da qualidade de ensino da rede.

2. Instrumentos de gestão

Em consonância com os valores e premissas deste Programa, o modelo de gestão das Escolas de Ensino Integral, promove o alinhamento do planejamento com a prática dos educadores e os resultados educacionais. Para isso, adota-se a metodologia do ciclo PDCA, neste modelo, que tem como instrumentos de planejamento o Plano de Ação (entregue como anexo ao Plano de Gestão) que explicita a identidade da escola, sua missão, sua visão de futuro e seus valores, o Programa de Ação, o Guia de Aprendizagem, a Agenda Bimestral e a Agenda do Profissional, bem como, o Plano de Gestão Quadrienal e a Proposta Pedagógica. Essa lógica de gestão escolar oportuniza as condições adequadas para o desenvolvimento do Modelo Pedagógico.

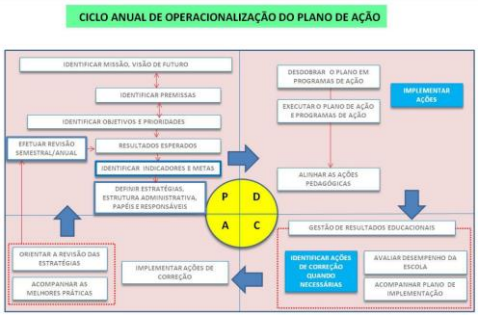
3. Plano de Ação

O Plano de Ação, instrumento tradicionalmente utilizado pelas unidades escolares, estabelece as prioridades, metas, indicadores de aferição de resultados, responsáveis, prazos e as estratégias para que as escolas alcancem o ensino de qualidade. Cada comunidade tem suas características e o perfil da escola tem as suas peculiaridades. Perguntas devem ser respondidas a partir do que a comunidade espera e de quais são suas necessidades legítimas. Repensar a escola implica a partir do seu diagnóstico, dos resultados de

aprendizagem dos alunos, das necessidades da comunidade, das diretrizes e orientações da política educacional buscar atingir as metas e os objetivos propostos. É importante descrever o cenário atual ou real, para saber onde a escola pretende chegar, ou seja, o cenário futuro ou ideal; que caminho deve seguir; como deve agir; que instrumentos utilizar, os indicadores, metas, os objetivos de longo prazo e responsáveis por sua execução e seus papéis. O Plano é a bússola que norteará a equipe na busca dos resultados comuns sob a liderança do gestor, cuja responsabilidade é coordenar as diversas atividades, integrar os resultados. Sua elaboração, se bem conduzida, oportuniza o processo de formação das pessoas para atuarem de forma descentralizada, decidindo e assumindo riscos e sendo corresponsáveis pelas decisões tomadas em conjunto. Elaborar o Plano de Ação é estruturar caminhos para diminuir o hiato entre a situação atual e a visão futuro.

Considerando que a educação tem caráter processual, o Plano de Ação deve ser constantemente ajustado tal qual proposto na metodologia do ciclo PDCA (Plan/Do/Check/Act) que visa buscar resultados eficazes e confiáveis nas atividades de uma organização. Para as Escolas de Ensino Integral ele descreve o ciclo anual de operacionalização da gestão escolar e seus respectivos planos e programas de ação e se desenvolve como o proposto na figura 1, de tal modo que ficam explícitas as fases e processos de Plan (planejamento), Do(execução), Check (acompanhamento) e Act (ajuste) detalhados a seguir.

Figura 1 – Ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral.



Plan(P) – PLANEJAR é estabelecer missão, visão, objetivos, estratégias que permitam atingir as metas. Esta fase é um momento de reflexão da comunidade escolar. É a oportunidade de traçar e definir rumos, corrigir falhas, aprimorar métodos e processos. Esse processo consiste na atribuição de objetivos gerais e específicos (prioridades) para efetivação das premissas do modelo de gestão das Escolas de Ensino Integral, incluindo os seus indicadores e metas. No Plano de Ação das Escolas, dadas as premissas do modelo de gestão, são propostos os objetivos, as prioridades para o ano, as metas projetadas, indicadores e estratégias de implementação, definindo a estrutura administrativa com atribuição de responsabilidades tendo em vista o cumprimento da missão (Figura 2).

Os ***objetivos gerais*** estabelecem o cenário ideal, indicam o caminho para chegar ao destino. São os anseios a partir das premissas, definidos de forma a cumprir a missão em busca da visão de futuro. Na Escola de Ensino Integral, o cenário ideal deve ser analisado, detalhadamente, por toda a comunidade escolar. Os objetivos e metas por serem o referencial do planejamento estratégico devem ser descritos de forma que possam ser medidos, comparados e avaliados. Na definição de seus objetivos a Escola de Ensino Integral deverá considerar os valores (gestão democrática e inovação), as necessidades de seu contexto e as premissas do modelo de gestão.

Estabelecer prioridades significa saber distinguir o que é mais importante. É

importante refletir sobre cada um dos objetivos gerais e decompô-los em objetivos específicos e, então, priorizá-los a partir do que, naquele momento, poderá trazer maior impacto nos resultados ao longo do tempo. Quando não se prioriza corre-se o risco de perder foco prejudicando a obtenção dos resultados previstos.

Partes dos resultados previstos ou esperados são passíveis de mensuração e podem ser identificados nas metas. Os resultados qualitativos previstos para cada ano letivo e para o final do processo de formação do aluno deverão ser discutidos e acordados entre todas as instâncias envolvidas na escola, são resultantes de ações específicas de cada educador, da interação entre eles e da relação educador - educando. Para que os resultados sejam descritos é recomendável que se aponte objetivamente, em relação ao conjunto de prioridades, quais poderão ser observados pelas ações desenvolvidas por cada educador. Sendo assim, os educadores devem descrever as prioridades, ações pedagógicas, e resultados esperados de tal modo, que possam contribuir para melhoria da formação plena, quer seja nos ganhos de aprendizagem e rendimento escolar, quer seja na ampliação da cultura como processo de humanização.

Os indicadores expressam a preocupação com a mensuração dos resultados ou metas. É indispensável que os indicadores sejam claros, objetivos e com foco nos resultados esperados a longo/médio prazo e ao processo.

As metas são referências importantes que apontam qual "o tamanho do passo" a ser dado, a cada período, para atingir o objetivo no período proposto, considerando o ponto de partida. Com o intuito de definir uma trajetória de referência para os gestores da escola estabelecem-se metas para os indicadores de resultados e de processos, metas essas que atuam como "marcos" desse caminho que a escola deve percorrer rumo ao cenário ideal.

A estrutura administrativa representa a organização da escola demonstrando claramente o fluxo das decisões tomadas. Na execução do Plano de Ação, tendo em vista a gestão por resultados do processo de aprendizagem dos alunos, todos os envolvidos são responsáveis pela operacionalização, segundo suas áreas do conhecimento e atuação. Portanto, todos os segmentos da organização escolar têm parte no resultado obtido pela escola.

Assim, a definição de papéis e responsabilidade é importante estratégia para se criar um ambiente compromissado e colaborativo para a execução de tarefas, tendendo a aumentar a efetividade das ações desenvolvidas. Todos os integrantes do processo de planejamento deverão ser incorporados, deixando em evidência a responsabilidade de cada um para com o todo.

Figura 2 – Fase de planejamento do ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral.

.

Do (D - executar) – EXECUTAR é pôr em prática o que foi planejado, as estratégias e os programas de ação, conforme a Figura 2.

O termo estratégia consta do Dicionário Aurélio como sendo "a arte de aplicar os meios disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos".

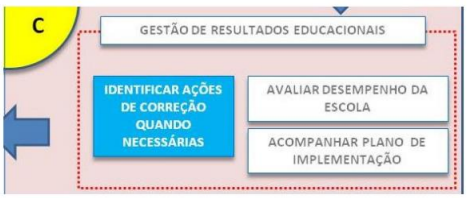
No Programa de Ação constam as atividades propostas a serem realizadas e registradas, para cada um dos integrantes da equipe escolar, para cumprir os objetivos e metas esperados dentro de cada área de atuação. Nos programas de ação, a maneira mais racional é por área de atuação. É provável que cada integrante, além do seu Programa, participe das atividades de outra equipe responsável por elaborar a Proposta Pedagógica, o Plano de Ação, os Guias de

Aprendizagem e as Normas de Convivência.

Figura 3 – Fase de execução do ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral.

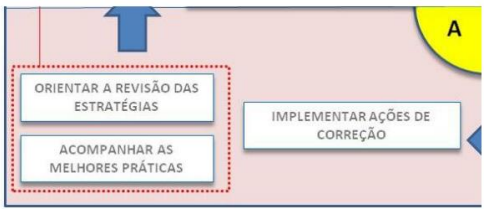
Check (C - checar) – GERENCIAR significa gestão de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem. Possibilita verificar se as estratégias estão conduzindo aos resultados pretendidos. Integram-se, como apresentado na Figura 3, avaliações do processo de aprendizagem dos alunos e de desempenho da equipe escolar e as reflexões sobre o andamento do que foi definido no Plano de Ação e nos respectivos programas de ação.

Figura 3 – Fase de gerenciamento do ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral.



Act (A - Ajustar) – AJUSTAR significa executar as ações revistas decorrentes da gestão de resultados educacionais, procedendo-se à correção do Plano de Ação e dos programas de ação, revendo estratégias, metas, indicadores e outras variáveis em função dos resultados alcançados (Figura 4). Daí recomeça todo o processo retratado pelo cicloPDCA (Plan/Do/Check/Act).

Figura 4 – Fase de ajuste do ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral.



Abaixo segue um quadro síntese (Figura 5) que deverá orientar o registro da elaboração do Plano de Ação, contendo introdução (o cenário atual, a missão, a visão de futuro e os valores da escola), premissas, objetivos, prioridades, metas, indicadores e estratégias.

Figura 5 Quadro síntese do Plano de Ação.

Introdução Cenário Atual:	**Estratégia**	
	Periodicidade ou data da apuração	
	Metas	
Valores:	**Indicadores de Processo**	
Missão:	**Indicadores Resultados**	
Visão de Futuro:	**Prioridades para 2013**	
	Objetivo	
	Premissa	

4. Papéis e Responsabilidades no Programa de Ensino Integral

Desse modo, considerando as fases do planejamento, o seu ciclo tem início com o estabelecimento pelo Gabinete desta Pasta da Visão de Futuro, da Missão e das Premissas que orientarão os objetivos gerais e as prioridades a serem alcançados. Cabe à equipe de implantação do Programa, em conjunto com áreas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Diretorias Regionais de Ensino e Supervisores de Ensino orientar a elaboração do Plano de Ação da Escola: definir os resultados esperados pela escola com metas e indicadores; definir e orientar sobre a proposta pedagógica e orientar sobre as estratégias comuns.

A partir do reconhecimento das orientações acima definidas as unidades escolares iniciam o processo compartilhado de elaboração do Plano de Ação e dos Programas de Ação, sob a liderança do diretor da unidade escolar com a participação dos demais integrantes da equipe escolar, e realizam análise e diagnóstico do desempenho da escola, das metas definidas; desdobram as estratégias comuns nas ações a serem operadas e coordenam a elaboração participativa dos programas de ação da sua equipe.

Na implementação do Plano de Ação cabe à direção da escola o acompanhamento da execução das ações previstas nos prazos definidos, redesenhando fluxos ou aperfeiçoando estratégias. Por outro lado, cabe à equipe de implantação do Programa Ensino Integral: elaborar uma agenda de acompanhamento e apoio às escolas no desenvolvimento das ações estabelecidas no plano de ação e programas de ação; consolidar relatórios periódicos com os resultados obtidos; apoiar a análise e avaliação da evolução dos resultados parciais e metas; analisar, avaliar e recomendar ações de revisão das estratégias comuns que propiciarão melhorias ao longo do ano. Paralelamente à Diretoria Regional de Ensino compete acompanhar regularmente os resultados da escola e definir em conjunto as ações de melhorias; verificar e apoiar as escolas nas tratativas administrativas e no planejamento pedagógico e acompanhar a introdução das ações de melhorias acordados durante as visitas de acompanhamento.

O ciclo anual se encerra com a análise completa dos resultados alcançados pela unidade, das estratégias utilizadas, das iniciativas que foram bem sucedidas e também das ações que não propiciaram os benefícios previstos. A conclusão dessa análise alimentará a revisão e o ajuste das estratégias para o reinício do ciclo de planejamento do ano seguinte.

5. Programas de Ação

O Programa de Ação faz parte do conjunto de instrumentos de gestão e é um registro individual, que socializado com a equipe gestora permite a definição conjunta das atribuições de cada profissional, com atividades detalhadas a partir das estratégias e ações do Plano de Ação e relacionadas à sua atuação. Assim, um dos objetivos da construção do Programa de Ação é alinhar a atuação do profissional às diretrizes do Programa Ensino Integral.

A coordenação da elaboração e do acompanhamento da execução dos Programas de Ação está orientada por um diálogo, sustentado na confiança mútua entre o gestor e o profissional, e este passa a ter acordadas as suas responsabilidades, as necessidades de ajustes nas suas atividades e seu plano formativo e de autodesenvolvimento.

O Programa de Ação trata da operacionalização, dos meios e processos que darão corpo às diretrizes traçadas para as escolas de Ensino Integral. Ele tem uma estrutura básica que, em alguns casos, poderá ser mais elaborada, dependendo da amplitude e da complexidade das funções exercidas na unidade escolar e no caso das funções de apoio são elaboradas as rotinas. Se houver mais de um professor em determinada disciplina, os respectivos Programas poderão ser discutidos e até construídos conjuntamente. Para os professores que atuam em mais de uma disciplina está prevista a elaboração de um programa de ação para cada uma delas.

O início do processo dá-se com a elaboração do Programa de Ação pelos professores a partir de discussões coletivas tendo em vista a perspectiva pedagógica da escola. Em seguida, cada educador finaliza seu próprio documento. Os professores coordenadores de área, por sua vez, construirão seus programas de ação considerando as proposições dos professores. A mesma sistemática está na construção do programa de ação do professor coordenador geral. O diretor e o

vice-diretor da escola serão os últimos que integrarão, de forma consolidada, todas as áreas de atuação da escola de Ensino Integral ao fazer o seu Programa de Ação. Os profissionais devem conduzir a elaboração de tal forma que o alinhamento e a articulação das ações estejam presentes em todos eles. Quanto ao professor, é a partir do conteúdo de cada Programa de Ação que ele desenvolverá sua atividade docente descrita no Guia de Aprendizagem, ao qual o aluno e a família terão acesso direto a cada bimestre em local público e conhecido. O Guia de Aprendizagem tem como objetivo a autorregulação do aluno para o seu estudo, o conhecimento dos pais e responsáveis sobre os conteúdos trabalhados e a organização da disciplina pelo professor. Em se tratando de disciplinas eletivas, os professores elaboram um plano descrevendo os objetivos, as habilidades que serão desenvolvidas, as formas de avaliação e a bibliografia sobre o tema proposto.

5.1. Componentes dos Programas de Ação

a. Introdução

A introdução é um breve diagnóstico da realidade do locus de atuação de cada profissional. É o momento de olhar para os resultados pretendidos pela escola e refletir qual a contribuição dentro de sua área de atuação para a consecução dos mesmos ou incluir outras expectativas.

b. Definição das atribuições e atividades

No Programa de Ação, as atribuições estão relacionadas às atividades que ocupam a maior parte do tempo do indivíduo. Pode-se afirmar que as atribuições são a síntese das obrigações e dos deveres que cada um dos educadores tem em relação à escola.

c. Condições para exercício das atividades

Nessa escola, o professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas é o parceiro de fazeres culturais, aquele que promove de muitas formas o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica, artística e literária.

Para que o profissional desenvolva suas atribuições é necessário que conste no Programa de Ação as seguintes condições:

- Domínio requerido – conhecer o que é preciso para que o profissional domine os conhecimentos específicos de sua área de atuação para atingir os melhores resultados, tendo como preocupação a melhoria pessoal, cognitiva, profissional e relacional. É importante considerar os conhecimentos que necessitam de complementação para que o trabalho possa ser realizado em conjunção com o Plano de Ação da Escola.
- Foco – orientar suas ações a partir para os pontos que fazem a diferença nos resultados educacionais. Refere-se à descrição da contribuição que o profissional tem a dar a determinada prioridade do Plano de Ação e de sua proposta de trabalho
- Postura – ser proativo, colaborativo e responsável numa atitude resultante de um compromisso da pessoa para consigo mesma e para com o outro.
- Alinhamento – atuar de forma interdisciplinar, complementar e subsidiária dentro da equipe, buscando sintonia na perspectiva da melhoria de resultados para a escola como um todo.
- Diretrizes – identificar nos documentos que orientam o Programa as orientações fundamentais que definem o modelo de Escola de Ensino Integral.

d. – Metas e Ações

As metas contidas no Plano de Ação nortearão o estabelecimento dos resultados acordados, dentro da equipe e de cada educador, docente ou não docente, com o seu coordenador ou gestor, para a definição dos respectivos Programas de Ação. As

metas dos Programas de Ação, obrigatoriamente, têm que estar em consonância com as metas da escola, contidas no Plano de Ação, e diretamente vinculadas à essência das atividades executadas.

Para que os resultados sejam passíveis de aferição é necessário o estabelecimento de indicadores de processo e indicadores de resultado mensuráveis, tangíveis ou quantitativos. Critérios de aferição devem ser previamente estabelecidos para os resultados de processo intangíveis ou qualitativos.

Para auxiliar este processo de definição dos resultados a serem acordados, expressos nas metas definidas pela escola, recomenda-se o estudo e a reflexão sobre o contido no documento Currículo do Estado de São Paulo, no qual são estabelecidos os princípios orientadores para uma escola capaz de "promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo". Nele, estão organizadas por bimestre e por disciplina situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. O acesso ao conhecimento é uma condição para "o aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com sua influência sobre cada um, bem como atribuir significados e ser percebido pelos outros, apreender a diversidade e ser compreendido por ela, situar-se e pertencer". Também possibilita a "capacidade de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente em situações complexas".

e. Organização

O professor deve fazer a previsão dos recursos (pessoais, materiais, equipamentos, instalações) que julgar necessários à concretização dos resultados pactuados e analisar sua viabilidade com o gestor. Para a organização do trabalho do profissional também é importante o estabelecimento de um processo de comunicação, vital para manter um fluxo de informação contínuo entre os envolvidos no projeto escolar.

f. Recursos Orçamentários

Os recursos precisam ser conhecidos por toda a equipe escolar e ainda serem identificadas pela equipe gestora as normas para seu uso e prestação de contas.

g. Fatores Críticos e Apoios Necessários

Os possíveis fatores críticos, imprevistos, obstáculos e dificuldades deverão ser identificados e, para cada um deles, uma estratégia de equacionamento deverá ser apontada. Ninguém melhor do que quem exerce suas atividades para indicar os fatores críticos e se antecipar na solução dos mesmos ou minorá-los, especialmente aqueles cuja solução estiver sob sua governabilidade. Apesar da impossibilidade de atuação sobre os mesmos, ora para maximizá-los, em caso positivo, ou para minimizá-los, em sendo negativo, o gestor ou o educador não devem usá-los como álibi para a ineficácia de sua gestão.

5.2. Execução, Acompanhamento e Avaliação do Programa de Ação

Enquanto o Plano de Ação vislumbra o futuro, a execução é o agir no cenário atual sem perder de vista o cenário desejado, são os Programas de Ação em prática. A execução dos Programas de Ação exige o comprometimento de todos para que se atenda o previsto no Plano de Ação.

O acompanhamento é indissociável da execução e da avaliação. É diário e sistemático, com registro dos pontos relevantes que possam afetar positiva ou negativamente os resultados combinados. Durante o acompanhamento, o gestor apoia sua equipe e a ajuda a corrigir os erros e a ajustar o rumo do que foi traçado em seu Programa de Ação.

A avaliação dos profissionais que atuam nas Escolas de Ensino Integral (diretor, vice-diretor, professor coordenador geral e de área e professor) está prevista no artigo 10º da LC 1164/12, que instituiu o regime de dedicação plena e integral. O processo de avaliação da equipe escolar proposto oferece importantes subsídios à avaliação individual. As dimensões consideradas na avaliação das equipes escolares são: a adequação do exercício profissional ao modelo pedagógico e de gestão; as atividades intrínsecas à função; a dedicação e o planejamento das atividades de formação, o comprometimento, a responsabilidade e a atuação profissional no ambiente de trabalho, conforme regulamentação específica. O acompanhamento do desenvolvimento do Programa de Ação de cada profissional também traz contribuições importantes à avaliação.

5.3. Relatório consolidado do Programa de Ação

Os Programas de Ação são elaborados anualmente, podendo ser ajustados durante o período de sua execução de acordo com a necessidade. Ao final do ano, cada um dos profissionais fará o seu balanço individual (ciclo PDCA) apontando os resultados alcançados de forma clara e objetiva. Nessa perspectiva, a projeção das metas e respectivos indicadores previstos devem gerar relatórios claros e objetivos, permitindo o acompanhamento por todos os profissionais da educação e comunidade e, por conseguinte, a retroalimentação das informações necessárias para os ajustes e redirecionamentos do Plano de Ação.

Os relatórios parciais subsidiam a síntese do Plano de Ação, a ser elaborada pelo gestor da unidade no formato de um relatório conforme modelo abaixo – Figura 6. No ciclo do planejamento a elaboração deste relatório é uma condição para a fase de ajuste tal qual proposto no ciclo PDCA.

Figura 6 – Modelo de relatórios.

PREMISSAS	OBJETIVOS	METAS	INDICADORES	RESULTADOS ALCANÇADOS

Desse modo, o ciclo de planejamento no Modelo de gestão do Ensino Integral pode ser sintetizado conforme a figura 7.

Figura 7 – Gestão do Ensino.

O Modelo de Gestão do Ensino Integral tem como característica a utilização de diversos instrumentos de gestão nos seus diferentes níveis de execução que, articulados, promovem a gestão interdisciplinar do processo ensino e aprendizagem articulada ao Modelo Pedagógico. Esses instrumentos de planejamento revestem-se de especial importância uma vez que, é por meio da gestão do ensino que se garante o alcance da missão da escola. É na sala de aula e demais ambientes escolares que se concretiza essa missão e é na relação professor-aluno que é garantida a vivência de valores, o desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e competências.

7. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo paulista. São Paulo: SEDUC, [2019]. Disponível em: \<https:// efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2022/07/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf\>. Acesso em: 10 fev. 2023.

O Curriculo Paulista: Uma construção colaborativa[33]

Apresentação

O Currículo Paulista, apresentado neste documento, é fruto do esforço dos profissionais da educação representantes das Redes Municipais, da Rede Estadual e da Rede Privada de Ensino que, atuando de modo colaborativo, associaram saberes, procedimentos, reflexões e experiências a respeito da prática docente nos diferentes componentes curriculares.

Este currículo quer traduzir as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada um dos 645 municípios que compõem o Estado de São Paulo.

Contempla as competências gerais discriminadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada em 20 de dezembro de 2017, bem como os currículos e as orientações curriculares das redes de ensino públicas e privadas.

O Currículo Paulista define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano.

Esperamos que essas definições orientem a (re)elaboração da Proposta Pedagógica de cada escola do território estadual, de maneira a que se promova, em cada uma delas, a necessária organização dos tempos e dos espaços, bem como práticas pedagógicas e de gestão compatíveis com as aprendizagens essenciais que se pretende garantir a todos os estudantes.

Dessa maneira, que o Currículo Paulista represente um passo decisivo no processo de melhoria da qualidade de educação no Estado de São Paulo, no que se refere às aprendizagens dos estudantes, à formação inicial e continuada dos educadores, à produção de materiais didáticos, às matrizes de avaliação e ao estabelecimento de critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação.

É necessário destacar a importância do sistema de colaboração entre as diferentes redes na implementação do Currículo Paulista, a exemplo do que já ocorreu no processo de sua elaboração. Dessa maneira, investe-se na sinergia necessária para que o Estado de São Paulo se firme no cenário da educação brasileira como referência quanto à garantia do conjunto dessas aprendizagens essenciais aos estudantes, de seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais propostas para a Educação Básica e do apoio às escolhas dos jovens e adolescentes à concretização dos seus projetos de vida e àcontinuidade dos seus estudos.

Introdução

O Estado de São Paulo: números que impressionam!

O Estado de São Paulo é dividido atualmente em 645 municípios que ocupam um total de pouco mais de 248.000 km² de território, o que representa apenas 2,9% da superfície terrestrebrasileira. No entanto, os municípios paulistas contam, juntos, com aproximadamente 45 milhões de habitantes, de acordo com as estimativas populacionais

[33] *https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf*

do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) de março de 2019. Esse montante corresponde a mais de 22% do total da população do nosso país. A população paulista é superior à de países como o Canadá (35.881.659), Peru (31.331.228) e Ucrânia (43.952.299) e muito próxima à da Argentina (44.694.198), de acordo com o Atlas The World Fact Book, da CIA — Central Intelligence Agency (2018)1.

A população paulista é uma das mais diversificadas e descendeprincipalmente de africanos, indígenas, italianos, portugueses e de migrantes de outras regiões do país. Outras grandes correntes imigratórias, como a de árabes, alemães, espanhóis, japoneses e chineses, tiveram presença significativa na composição étnica e cultural da população do estado. Esses dados mostram quão diversa é a população paulista, assim como a enormidade do quantitativo de pessoas que habitam um espaço tão pequeno, quando comparado às dimensões continentais do país.

Na Educação Básica, as matrículas nas diferentes redes atingem o total de 7.433.331, segundo dados coletados no Cadastro de Alunos em fevereiro de 2019. As tabelas 1 a 5 apresentam a distribuição dessas matrículas, permitindo mais acurada avaliação da dimensão das redes e da quantidade de crianças e estudantes atendidos.

Tabela 1 — Distribuição das crianças e estudantes matriculados na Educação Básica

Rede	Matrículas
Privada	699.954
Estadual	3.241.473
Municipal	3.491.994
Total	**7.433.421**

Fonte: Cadastro de Alunos, fev. 2019

Tabela 2 — Distribuição das crianças matriculadas na Educação Infantil

Rede	Matrículas
Particular	324.072
Estadual	69
Municipal	1.279.461
Total	**1.603.602**

Fonte: Cadastro de Alunos, fev. 2019

Tabela 3 — Distribuição dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental — Anos Iniciais

Rede	Matrículas
Particular	91.068
Estadual	646.725
Municipal	1.667.015
Total	**2.404.808**

Fonte: Cadastro de Alunos, fev. 2019

Tabela 4 — Distribuição dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental — Anos Finais

Rede	Matrículas
Particular	60.150
Estadual	1.390.583
Municipal	532.619
Total	**1.983.352**

Acesso em: 03 jun.2019.
Fonte: Cadastro de Alunos, fev. 2019

Tabela 5 — Distribuição dos estudantes matriculados no Ensino Médio

Rede	Matrículas
Particular	224.664
Estadual	1.204.096
Municipal	12.899
Total	**1.441.569**

Fonte: Cadastro de Alunos, fev. 2019

Cabe destacar que os números representados nas tabelas anteriores não incluem aos estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional. Somadas essas matrículas, segundo o Censo Escolar de 2015, o total de estudantes matriculados em escolas no Estado de São Paulo chega ao número 10.051.652.

Tais dados ressaltam, por um lado, o desafio enfrentado pelo Estado de São Paulo para assegurar educação de qualidade a todos os estudantes matriculados nas escolas paulistas; por outro, a importância que o Currículo Paulista representa para a garantia de um patamar comum de aprendizagens.

Uma breve retrospectiva das discussões curriculares no Estado de São Paulo

Com a Lei Federal no 5.692, de agosto de 1971, coube aos Estados a formulação de propostas curriculares para orientar as escolas públicas e particulares de seu território quanto aos conteúdos a serem garantidos a todos os estudantes.

No Estado de São Paulo, como em todo o país, as discussões curriculares a partir daquela década, além das preocupações com a aprendizagem dos estudantes, contemplaram aspectos mais abrangentes, como os políticos, os econômicos e os sociais. Sob o ponto de vista pedagógico, o estudante passa a ser considerado como o sujeito do processo educacional, deslocando-se o foco das atenções para a aprendizagem — e não apenas para o ensino, como em períodos e legislações anteriores.

No início da década de 1980, apesar de o currículo no Brasil se pautar nas diretrizes gerais estabelecidas pela Lei n. 5.692/71, as Unidades Federativas iniciaram discussões com vistas à elaboração e revisão dos seus currículos, o Estado de São Paulo entre elas, contando com a participação de vários educadores.

Em 1983, a implantação do Ciclo Básico (Decreto Nº 21.833, de 21/12/1983), representou uma das primeiras iniciativas para reorganização do então Ensino de 1º Grau, com vistas a democratizara oferta e imprimir qualidade ao ensino e à aprendizagem dos estudantes da 1ª e da 2ª série das escolas do Estado. Tinha, dentre seus objetivos, a redução dos altos índices de repetência e de evasão escolar dos estudantes em seuprocesso inicial de alfabetização.

Essa reestruturação dá início a um processo de discussão curricular, que, no ano de 1985, resulta naelaboração de propostas curriculares para todos os componentes.

A partir de 1988, as propostas curriculares para o Ensino do 1º Grau ganham nova inflexão: destacam a necessidade de o professor apropriar-se também de conhecimentos pedagógicos sobre como os estudantes aprendem e o comprometimento com a democratização da gestão escolar.

Em 1996, tem início o processo de municipalização do Ensino Fundamental, etapa até então inteiramente sob a responsabilidade do Estado.Naquele ano, 46 municípios paulistas iniciaram o processo de municipalização do ensino, assumindo — por meio de parceria Estado-Município — as primeiras séries do 1º grau, ampliando as etapas até então atendidas, visto que parte significativa dos municípios oferecia apenas a Educação Infantil (Pré-Escola) em suas redes. Vale destacar que as creches, até os anos 2000, eram vinculadas, nos munícipios, à instância do bem-estar

social. A partir desse período, a Educação Infantil passou a integrar a redede escolas das Secretarias Municipais de Educação, com a ampliação dos segmentos creche e pré-escola.

A municipalização levou tanto a rede estadual quanto as redes municipais a discutirem e elaborarem propostas curriculares, materiais de orientações didáticas e metodológicas, além de materiais pedagógicos que pudessem qualificar a ação educativa no território municipal.

Importante enfatizar que, de forma simultânea às ações nos Estados e Municípios, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria da Educação Básica (SEB), promovia a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os PCN contemplam o desenvolvimento pessoal, intelectual e emocional dos estudantes e sustentam uma visão de trabalho interdisciplinar consolidada, entre outras orientações, pela indicação de temas transversais ao currículo.

Em 2008, a rede estadual lança dois programas: para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o "Programa Ler e Escrever" e, para os Anos Finais e Ensino Médio, o "São Paulo Faz Escola". A implementação desses programas contou com materiais didáticos para estudantes e orientações didáticas e metodológicas para professores, além de documentos com a definição das habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada ano de escolaridade e em todas as áreas e disciplinas curriculares. Algumas redes municipais e escolas da rede privada fizeram esse mesmo movimento de elaboração de propostas curriculares e de materiais para sua implementação.

No ano de 2013, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE--SP) promove discussões curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Ciências, História, Arte e Educação Física que resultaram em documentos de Orientações Curriculares publicados entre 2013 e 2015.

No decorrer dos anos vale destacar tanto as redes municipais quanto a rede estadual de ensino promovem, individualmente ou em colaboração, diversas discussões curriculares em prol da melhoria da educação pública, que reafirmaram a escola como um direito democrático de todo cidadão e que definiram políticas públicasnecessárias para a formação continuada do professor. Nesse mesmo período, a União promoveu, para o Ciclo de Alfabetização, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), contando com a adesão da SEE-SP e da grande maioria dos municípios paulistas.

Nos anos subsequentes, a elaboração da Base Nacional Comum Curricular se fez a partir de uma discussão que mobilizou os mais diferentes profissionais da educação em todo o país, em diversas esferas público-administrativas, bem como a sociedade civil organizada. O documento relacionado à Educação Infantil e ao Ensino.

Fundamental foi homologado em 20 de dezembro de 2017. No âmbito do Ensino Médio, as discussões ocorreram durante todo o ano de 2018, tendo sido homologada a versão final no dia 14 de dezembro daquele ano.

Com a homologação da BNCC, os Estados iniciam a (re)elaboração de seus currículos. O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela portaria Nº 331, de 2018, estabeleceu as diretrizes, os parâmetros e os critérios para a implementação da BNCC em âmbito estadual e municipal.

No Estado de São Paulo tem início a elaboração do Currículo Paulista, por meio de um processo intenso e continuado de colaboração entre Estado e Municípios, colaboração esta fortalecida pelo compromisso de todos os envolvidos com a melhoria da qualidade da educação e pela convicção da importância do currículo nesse processo.

O Estado de São Paulo: o processo de produção de um currículo representativo para todas as redes

As primeiras discussões visando a elaboração do Currículo Paulista se dão em regime de colaboração, por meio do ProBNCC, instituído pela Portaria MEC Nº 331.

Esse trabalho conjunto alinha-se à Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), que indica a pactuação como ferramenta para definir as diretrizes pedagógicas, a criação de indicadores de avaliação, de índices de qualidade de serviços e de formação de professores das redes. Além disso, regime de colaboração entre a União e os Estados tem como objetivo romper a fragmentação das políticas educacionais, contribuir com as aprendizagens dos estudantes e com a melhoria da qualidade da educação e pensar a integração das diferentes etapas que compõem a Educação Básica.

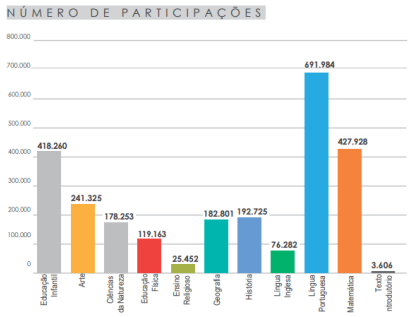
As discussões para a elaboração do Currículo Paulista iniciadas em 2018 envolveram a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP), contando também com a presença de representantes da rede privada.

Essas instituições criaram um conjunto de situações e de oportunidades para a participação de redatores das redes municipais e estaduais; professores; gestores escolares; dirigentes; estudantes e sociedade civil — todos participaram, direta ou indiretamente, dessa produção, tornando-se coautores deste documento.

A primeira versão do Currículo Paulista resultou da leitura analítica das proposições da BNCC e do cotejamento dessas propostas com documentos curriculares das diferentes Redes Municipais, da Rede Privada e da Rede Estadual.

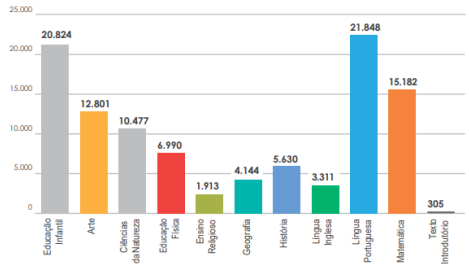
Essa versão foi disponibilizada para consulta online. Professores, gestores, dirigentes, estudantes e representantes das universidades e da sociedade civil totalizaram 44.443 pessoas que contribuíram com 103.425 sugestões para o texto introdutório e 2.557.779 para os textos das diferentes etapas de escolaridade e respectivos componentes curriculares, conforme gráficos a seguir.

Gráfico 01 — Número de participações na plataforma on-line referentes ao texto introdutório, à Educação Infantil e aos componentes curriculares.



Fonte: Consulta Pública on-line do Currículo Paulista

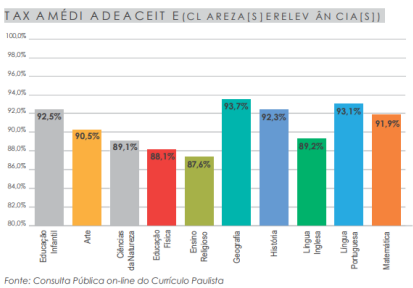
Gráfico 02 — Número de contribuições on-line referentes ao texto introdutório, à Educação Infantil e aos componentes curriculares.



Fonte: Consulta Pública on-line do Currículo Paulista

Nesta mesma consulta pública, perguntou-se aos participantes sobre sua aprovação ao currículo em discussão na Educação Infantil eem cada um dos componentes curriculares, chegando-se aosresultadosexpressos no gráfico 03.

Gráfico 03 — Taxa de aprovação ao currículo da Educação Infantil e dos Componentes Curriculares, segundo resultados da consulta pública (em %).



Fonte: Consulta Pública on-line do Currículo Paulista

O índice médio de aprovação do currículo foi de 90,8%, o que demonstra a sua aceitabilidade pelas diferentes redes e pelos cidadãos que participaram da consulta pública.

Foram incorporadas as sugestões consideradas pertinentes à natureza de um documento curricular e afinadas com as definições pedagógicas da BNCC, resultando na segunda versão do Currículo Paulista.

Essa segunda versão foi discutida em 82 seminários regionais, que contaram com a participação de 29.786 professores e gestores educacionais, representantes das redes pública e privada de 611 municípios paulistas. Durante as discussões, foram encaminhadas propostas de novas habilidades, assim como a readequação, revisão ou exclusão de habilidades em cada um dos componentes curriculares do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Após a realização dos seminários regionais, os redatores do Currículo Paulista analisaram as contribuições, observações e sugestões apresentadas pelos participantes, incorporando aquelas consideradas pertinentes segundo o mesmo critério utilizado na consulta anterior. Assim foi elaborada a terceira versão, encaminhada formalmente para apreciação do Conselho Estadual de Educação em 19 de dezembro de 2018.

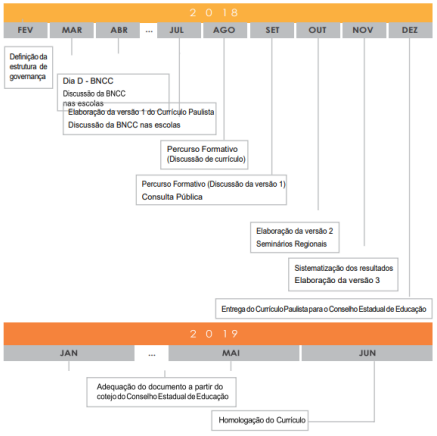
A Comissão do Conselho Estadual responsável pela homologação do Currículo Paulista apresentou aos redatores da SEDUC e UNDIME recomendações para revisão dessa versão, em reuniões presenciais e a distância, no período de fevereiro a maio de 2019.

A versão revista foi apresentada pelos redatores da SEDUC e UNDIME à Comissão do Conselho Estadual. Foram reiteradas, pela Comissão, recomendações para que, no Currículo Paulista, observe-se o conceito de competência instituído na BNCC e, ainda, que seja enfatizada, em todos os componentes curriculares, a íntima correlação entre as habilidades socioemocionais e as cognitivas.

A nova versão foi novamente apresentada e referendada pela Comissão do Conselho Estadual e aprovada pelo Conselho pleno em 19 de junho de 2019.

O Currículo Paulista foi homologado pelo Secretário Estadual de Educação em primeiro de agosto de 2019. Resultante dessa construção colaborativa (Fig 1), deve orientar o processo de (re)elaboração, implantação e implementação dos Currículos dos municípios e das propostas pedagógicas das escolas.

Figura 1. Processo de Construção do Currículo Paulista – Linha do Tempo



O pacto entre Estado e Municípios e a garantia da qualidade e da equidade na implementação do Currículo Paulista.

Com a sua homologação, o Currículo Paulista retorna às redes de ensino, às escolas e aos educadores. O desafio, agora, é que o Currículo chegue a cada sala de aula de todas as escolas do Estado de São Paulo e que sua implementação concorra para assegurar educação de qualidade a todos os estudantes. Para isto, é fundamental que se fortaleça o regime de colaboração entre o Estado, os municípios e a rede privada.

Nesse processo de melhoria da qualidade da educação, o Currículo Paulista representa um marco importante para a redução das desigualdades educacionais no Estado, uma vez que explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver.

Espera-se que todas as escolas (re) elaborem suas Propostas Pedagógicas de maneira a dar respostas efetivas às necessidades, às possibilidades e aos interesses dos estudantes, segundo suas identidades linguísticas, étnicas e culturais a luz do Currículo Paulista.

Portanto, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das diferentes redes de ensino, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem considerar a necessidade de superação das desigualdades educacionais. Para essa superação, é necessário que o planejamento mantenha claro foco na equidade, o que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

Segundo a perspectiva defendida pelo Currículo Paulista, a equidade diz respeito à inclusão de todos os estudantes nas escolas e à garantia de seu direito a educação pública e de qualidade prevista na LDB, na Constituição, na legislação estadual e dos municípios paulistas. Diz respeito, ainda, à necessidade de respeitar a diversidade cultural, a socioeconômica, a étnico-racial, a de gênero e as socioculturais presentes no território estadual.

Promover a equidade supõe também dar respostas adequadas e com respeito ao público atendido nas modalidades da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, segundo as necessidades locais.

No caso da Educação Especial, o desafio da equidade requer o compromisso com os estudantes com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de acessibilidade curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Reitere-se que o fortalecimento do regime de colaboração entre Estado e Municípios — já praticado na implementação de inúmeras ações e programas educacionais e no processo de elaboração do Currículo Paulista — é fundamental para garantir o ingresso e a permanência bem sucedida na Educação Básica, bem como para cumprir o compromisso de assegurar equidade na educação.

Os fundamentos Pedagogicos do curriculo paulista

O compromisso com a Educação Integral

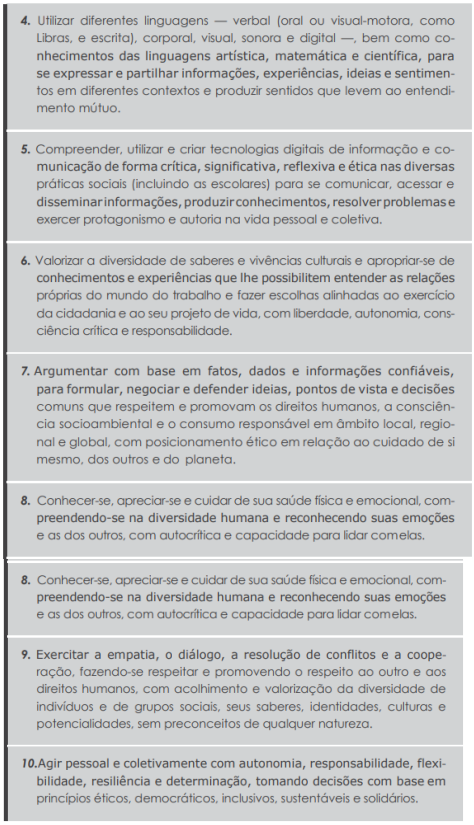
O Currículo Paulista considera a Educação Integral como a base da formação dos estudantes do Estado, independente da rede de ensino que frequentam e da jornada que cumprem. Dessa maneira, afirma o compromisso com o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos.

Viver, aprender e se relacionar nesse novo contexto temexigido, cada vez mais, maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar e construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis, para buscar soluções criativas e fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida e com o impacto dessas escolhas.

Assim, nas escolas que integram o Sistema Estadual de Ensino, as atividades desenvolvidas com os estudantes, dentro e fora do espaço escolar, devem convergir para que todos possam desenvolver as competências gerais explicitadas no quadro seguinte.

Competências Gerais da BNCC, reiteradas pelo Currículo Paulista

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico - cultural.



4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar comelas.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar comelas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Essas competências gerais contemplam integradamente conceitos, procedimentos, atitudes e valores, enfatizando a necessidade de desenvolvimento de competências socioemocionais.

Em tempos de tantas e rápidas mudanças, a escola vem se fortalecendo como espaço privilegiado para a experiência do autoconhecimento, da construção identitária e de projetos de vida; para a autoria, a crítica e a criatividade na produção de conhecimentos; e para práticas participativas, colaborativas e corresponsáveis com o âmbito local e planetário.

Dessa maneira, o desenvolvimento da empatia, da colaboração e da responsabilidade supõe processos intencionais vivenciados nas interações, em que essas habilidades são mobilizadas simultaneamente aos processos cognitivos.

É importante destacar que o desenvolvimento das competências socioemocionais não tem como escopo conformar subjetividades, isto é, não deve haver nenhum tipo de determinismo sobre o que estudante deve se tornar, uma vez que seu desenvolvimento está relacionado ao ato de aprender a ser. Nesse sentido, quando se atribui significado ao que é ser responsável, colaborativo etc., isto é, quando se aprende a ser, é possível fazer escolhas entre querer ser, ou não, de uma determinada maneira, em uma dada situação. Dessa maneira, esse querer advém da singularidade construída a partir das percepções gestadas no vivido, ainda que sob influência dos códigos culturais.

Além disso, é importante reforçar que, sendo as competências cognitivas e socioemocionais indissociáveis, sua mobilização também ocorre simultaneamente, fato que deve ser intencionalmente explorado a fim de garantir o perfil do estudante previsto nas competências gerais. Nesse sentido, empatia, por exemplo, não deve ser trabalhada sem a perspectiva do pensamento crítico orientado pelo conhecimento, sob o risco de tornar-se submissão; a colaboração — que implica a construção de significado comum — deve ser aliada à capacidade de argumentaçãoe assim sucessivamente, de acordo com os objetivos pretendidos.

Competências como a comunicação, autogestão, criatividade, empatia, colaboração e autoconhecimento, entre outras, quando trabalhadas intencionalmente nas práticas escolares de modo articulado à construção do conhecimento, impactam de modo positivo a permanência e o sucesso dos estudantes na escola, têm relação direta com a continuidade dos estudos, com a empregabilidade e com outras variáveis ligadas ao bemestar da pessoa, como a saúde e os relacionamentos interpessoais.

Não é demais reforçar que as práticas de ensino e de aprendizagem que consideram o estudante em sua integralidade estão longe de práticas que normatizam comportamentos, rotulam ou buscam adequar os estudantes a um modelo ideal de pessoa. A Educação Integral, como

fundamento pedagógico, demonstra o interesse do Currículo Paulista em atender às necessidades de ensino e de aprendizagem pelo olhar sistêmico — por parte dos profissionais da educação — para essas aprendizagens e o modo como elas se apresentam em nossa sociedade.

Para que o conjunto das competências gerais possa ser efetivamente garantido, é necessário enxergar o estudante de uma nova forma, reconhecendo todo o seu potencial de desenvolvimento. É necessário acreditar que todos podem aprender e, ainda, ter a necessária flexibilidade para a adoção de estratégiasmetodológicas que promovam o protagonismo e a autonomia dos estudantes.

Segundo essa perspectiva, o Currículo Paulista, em alinhamento à BNCC, preconiza a adoção de práticas pedagógicas e de gestão que levem em consideração:

- O compromisso com a formação e o desenvolvimento humano em toda sua complexidade, integrando as dimensões intelectual (cognitiva), física e afetiva;
- Uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, de suas ações e pensamentos, bem como do professor, nos âmbitos pessoal e profissional;
- O acolhimento das pessoas em suas singularidades e diversidades, o combate à discriminação e ao preconceito em todas as suas expressões, bem como a afirmação do respeito às diferenças sociais, pessoais, históricas, linguísticas, culturais;
- A necessidade de construir uma escola como espaço de aprendizagem, de cultura e de democracia, que responda ao desafio da formação dos estudantes para atuar em uma sociedade altamente marcada pela tecnologia e pelamudança.

Outro pressuposto da Educação Integral é o de que todo o espaço escolar é espaço de aprendizagem, aberto à ampliação dos conhecimentos dos estudantes. Nesse sentido, o pátio, a biblioteca, a sala de leitura, os espaços destinados à horta, a quadra poliesportiva, a própria sala de aula, entre outros, são de fato espaços propícios à aprendizagem, em todas as dimensões da pessoa, sendo por isso, considerados verdadeiros polos de produção de conhecimentos, nos quais os estudantes poderão pesquisar diferentes assuntos e situações que colaborem para sua formação, por meio de metodologias colaborativas centradas no estudante.

É necessário frisar que os espaços de aprendizagens não se limitam àqueles situados no interior da escola: também os ambientes não formais de aprendizagem, tais como os diferentes tipos de museus; os locais/monumentos de memória de determinados grupos sociais ou mesmo de eventos históricos; as praças públicas; os parques estaduais e municipais; os institutos de artes e de cultura; as bibliotecas públicas; os teatros e cinemas; os institutos de pesquisas; entre tantos outros, constituem-se como relevantes no processo de formação integral dos estudantes paulistas.

Quando o desafio é aprimorar a qualidade das aprendizagens, é necessário que as orientações do Currículo Paulista sejam observadas por todos os envolvidos no processo educacional, refletindo-se nas práticas de docentes, estudantes, equipe gestora e funcionários, bem como nas relações que se estabelecem no interior da escola e no seu entorno. Também devem se refletir nas estratégias para o acompanhamento das práticas e dos processos escolares, bem como dos resultados de desempenho dos estudantes.

O compromisso com o desenvolvimento de competências

Como já se explicitou anteriormente, o Currículo Paulista sinaliza a necessidade de que as decisões pedagógicas promovam o desenvolvimento de competências necessárias ao pleno desenvolvimento dos estudantes.

Reiterando os termos da BNCC (2017), o Currículo Paulista define competência

como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (pág.8).

Assim, o Currículo indica claramente o que os estudantes devem “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Espera-se que essas indicações possam orientar as escolas para o fortalecimento de ações que assegurem aos estudantes a transposição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em intervenções concretas e solidárias (aprender a fazer e a conviver), no processo da construção de sua identidade, aprimorando as capacidades de situar-se e perceber-se na diversidade, de pensar e agir no mundo de modo empático, respeitoso à diversidade, criativo e crítico (aprender a ser), bem como no desenvolvimento de sua autonomia para gerenciar a própria aprendizagem e continuar aprendendo (aprender a aprender).

É necessário garantir que, ao final do Ensino Fundamental, o estudante paulista se constitua como cidadão autônomo, capaz de interagir de maneira crítica e solidária, de atuar de maneira consciente e eficaz nas ações que demandam análise criteriosa e na tomada de decisões que impactam o bem comum, de buscar e analisar criticamente diferentes informações e ter plena consciência de que a aprendizagem é demanda para a vida toda.

O compromisso com a alfabetização, o letramento e os multiletramentos em todas as áreas do conhecimento

No Currículo Paulista, a alfabetização é central na aprendizagem das crianças, uma vez que supõe um conjunto de habilidades e competências fundantes, que se configuram como andaimes para as aprendizagens posteriores.

É necessário frisar que o Estado de São Paulo tem como meta a completa alfabetização de todas as crianças paulistas, até que completem sete anos, ou seja, no final do 2º ano do Ensino Fundamental. A alfabetização é aqui entendida como aprendizagem da leitura, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de compreender e analisar criticamente diferentes gêneros que circulam em diferentes esferas da atividade humana em diversas linguagens, bem como a aquisição da escrita alfabética.

Trata-se de um compromisso público pactuado entre todas as redes, para que todos os esforços nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental se concentrem na garantia de amplas oportunidades para que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Vale destacar que a alfabetização não se restringe apenas à apropriação da palavra escrita, mas designa um conjunto de saberes e fazeres específicos e fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e para as aprendizagens posteriores.

Na Geografia, por exemplo, é comum o uso do termo alfabetização cartográfica para referir-se a um conjunto de saberes e de fazeres relacionados a noções básicas, como o reconhecimento de área e sua representação, identificação da visão vertical e oblíqua presentes em mapas, da linha, do ponto, da escala da proporção, a leitura de legendas, o reconhecimento de

imagens bidimensionais e tridimensionais, a orientação e a utilização e leitura dos pontos de referências, entre outros, fundamentais para desenvolver a autonomia na leitura e na produção de representações do espaço.

A Matemática utiliza o termo "alfabetização matemática" para designar os saberes essenciais em relação à capacidade de ler e escrever em Matemática, como a compreensão e apropriação do Sistema de Numeração Decimal (SND), tão essencial para o desenvolvimento de outros conhecimentos relacionados a essa área do conhecimento.

A Alfabetização Científica refere-se ao desenvolvimento de procedimentos e conhecimentos necessários para a pesquisa, a comunicação oral ou por meio de textos escritos em linguagem verbal, multimodais ou multissemióticos das aprendizagens e conclusões durante e ao final dos processos de pesquisa.

O letramento e o multiletramentogarantem a participação dos estudantes nas práticas sociais mediadas pela leitura e a escrita e os habilitam também a produzirem textos que envolvem as linguagens verbal, a não-verbal e a multimodal, presentes nos diferentes gêneros que circulam nas mais diferentes esferas da atividade humana.

O estímulo e o apoio à construção do Projetode Vida dos estudantes

Como na BNCC, a Competência Geral do Currículo Paulista refere-se à necessidade de que os estudantes paulistas sejam apoiados na construção de seu projeto de vida, o que supõe que precisam ter condições e espaços para refletir sobre seus objetivos, aprender a planejar, a definir metas, a se organizar para alcançá-las com autoconfiança, persistência, determinação e esforço.

Dessa maneira, o Currículo Paulista evidencia a necessidade de que os estudantes, ao longo da escolaridade básica — em especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental —, possam desenvolver um Projeto de Vida individualizado, que lhes permita identificar suas aspirações, bem como as potencialidades e desafios para concretizá-las.

A chance de um estudante construir um projeto de vida que atenda às suas aspirações está diretamente relacionada às oportunidades para o desenvolvimento do autoconhecimento — sem o que não teria condições para identificar suas demandas pessoais e, também, para que desenvolva e exercite a autoria e o protagonismo — sem o que seria muito difícil planejar, buscar soluções e readequar estratégias e intervenções na busca da execução de seu projeto.

Assim, embora previsto na BNCC para o desenvolvimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é desejável — na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental — investir em práticas que concorram para que os estudantes desenvolvam progressivamente competências e habilidades relativas à autoria e ao protagonismo, inclusive em relação as escolhas que possam convergir para a construção de seu Projeto de Vida. É preciso ainda que a escola, no processo de ampliar e consolidar a autonomia dos estudantes, amplie as situações em que estes possam fazer escolhas — na delimitação de projetos, nas definições relativas à organização do espaço e dos tempos escolares, entre outros.

A construção de um Projeto de Vida não deve seguir um roteiro fechado, hermético, nem se limitar ao âmbito do estudo e do trabalho. Ao contrário, deve dar-se em um processo flexível, que permita reflexões e revisões constantes, sempre conectado com a história pessoal de cada estudante, o contexto social e histórico de sua vivência e em articulação com suas expectativas relativas também à adoção de estilos de vida, posturas e hábitos saudáveis, sustentáveis e éticos.

Assim, esse processo deve serapoiado pelo conjunto de práticas escolares, considerando como centrais o

protagonismo e a formação integral dos estudantes. É possível que este processo possa contar com a tutoria de professores e, também, de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e, ainda, do Ensino Médio, quando isto for possível e pertinente.

Tecnologia digital: o estudante como consumidor e produtor de tecnologia

A forte presença da tecnologia na vida de todos tem ressignificado o cotidiano, alterado práticas, modos de interação, as maneiras como executamos as mais variadas tarefas. A leitura e a escrita vêm ocupando novas plataformas, novos canais de circulação. As tecnologias em geral e as linguagens — as digitais em particular — alcançam crianças e adolescentes no modo como concebem seus processos pessoais de aprendizagem.

O papel da escola, sintonizada com as novas formas de produção do conhecimento na cultura digital, consiste em inserir, de maneira eficaz, os estudantes das diferentes etapas de ensino nas mais diferentes culturas requeridas pela sociedade do conhecimento. Assim, além do letramento convencional, os multiletramentos e os novos letramentos se fazem necessários para a formação integral dos estudantes e, dessa forma, para a inserção nas culturas: letrada, artística, do movimento, científica, popular, digital, entre outras.

É preciso considerar que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) envolve postura ética, crítica, criativa, responsável. Essa postura precisa ser trabalhada na escola associada ao desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à resolução de situações problema, ao estímulo ao protagonismo e à autoria.

Para ampliar e ressignificar o uso das tecnologias e assegurar que os estudantes saibam lidar com a informação cada vez mais disponível, o Currículo Paulista contempla essa temática nos vários componentes curriculares desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, pretende-se possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam aos estudantes:

- buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais;
- apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho;
- usar diversas ferramentas de software e aplicativos para compreender e produzir conteúdos em diversas mídias, simular fenômenos e processos das diferentes áreas do conhecimento, e elaborar e explorar diversos registros de representação matemática; e
- utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade.

O processo de avaliação a serviço das aprendizagens de todos os estudantes

O Currículo Paulista parte do pressuposto de que a avaliação, no âmbito escolar, deve ser encarada como um recurso pedagógico que permite aos professores, gestores e demais profissionais da educação acompanhar a progressão das aprendizagens, oferecendo subsídios para a análise do próprio processo de ensino. Dessa maneira, os resultados dos processos avaliativos devem concorrer para que todos os estudantes avancem em suas aprendizagens e para que os professores façam eventuais ajustes em suas práticas para garantir a qualidade dessas aprendizagens.

Sob essa perspectiva, a avaliação produz informações valiosas no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes, às necessidades de recuperação e de reforço

das aprendizagens, à própria prática em sala de aula, permitindo adequações e mudanças metodológicas.

Desta forma, avaliar demanda um olhar atento do professor em relação aos avanços, assim como pensar em instrumentos pelos quais possa, de fato, diagnosticar as aprendizagens dos estudantes e seus níveis de proficiência a respeito do que lhes foi ensinado e planejar ações necessárias para que todos possam aprender.

Assim, a avaliação permeia o processo do ensino e da aprendizagem, trazendo subsídios para a revisão do Plano de Ensino a partir do acompanhamento do processo integral do desenvolvimento de cada estudante, a tempo de assegurar a todos as competências gerais ao final da Educação Básica.

A avaliação integra e constitui um espaço crítico-reflexivo da prática docente. Deve garantir coerência com os princípios pedagógicos queorientam o desenvolvimento pleno dos estudantes. No processo avaliativo, é necessário que se considerem as aprendizagens prescritas no Currículo Paulista. Na Educação Infantil, a avaliação deve ser realizada por meio de observações e dos mais diversos registros, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na seção 11, artigo 31, que diz que "[…] a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental". Como exemplo de registros, podemos citar: relatórios, fotografias, filmagens, produções infantis, diários, portfólios, murais, entre outros.

No Ensino Fundamental, a avaliação pode ser realizada a partir da utilização de outras estratégias, como, por exemplo, da observação direta, dos exercícios, das provas, da realização de pesquisas, entre tantas outras. A avaliação deve, de fato, acompanhar, de forma processual, a aprendizagem do estudante e possibilitar a reflexão sobre as práticas planejadas pelos professores.

A multiplicidade de estratégias e instrumentos de avaliação pode oferecer indicadores importantes para a gestão pedagógica em sala de aula, como também para a gestão escolar e a elaboração de políticas públicas, permitindo o monitoramento e o acompanhamento das aprendizagens essenciais que estão sendo asseguradas a todos estudantes paulistas.

Estruturado Curriculo Paulista

Os princípios e características próprios da Educação Infantil, bem como das áreas de conhecimento e componentes curriculares do Ensino Fundamental estão apresentados em textos introdutórios próprios, que lançam luz sobre aspectos fundamentais das aprendizagens em cada momento da Educação Básica, bem como articulações importantes entre as etapas e entre as áreas de conhecimento, a fim de demonstrar a unidade e a integralidade do Currículo.

Para apresentar e destacar os campos de experiência na Educação Infantil e as habilidades no Ensino Fundamental, foram estruturados os organizadores curriculares. O organizador busca, por meio da apresentação das aprendizagens esperadas em cada etapa do ensino, exemplificar, conectar e tornar o contexto da aprendizagem mais significativo, fundamentando-se nas realidades do território paulista e do tempo nos quais as aprendizagens devem ocorrer.

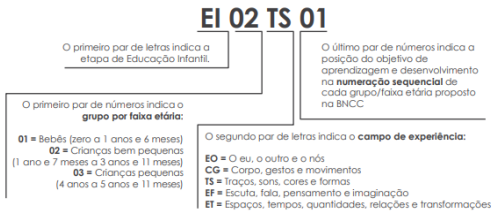
Especificamente no Ensino Fundamental, a perspectiva interdisciplinar ou aprofundada dos objetos do conhecimento e indicações sobre o uso de metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas estão apresentadas na escrita das habilidades, de forma a garantir a equidade, igualdade e protagonismo dos estudantes, por meio da progressão de aprendizagens e do desenvolvimento integral.

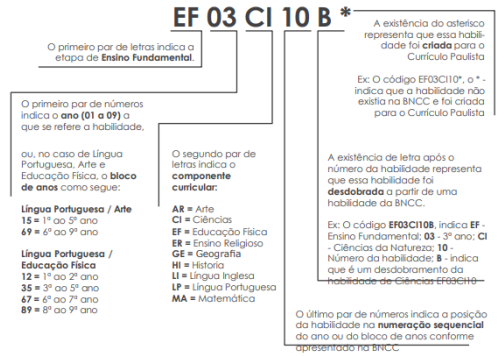
Também se observa que as habilidades indicam possibilidades de práticas, situações e procedimentos que motivem e engajem cada estudante nas aprendizagens,

tendo como referência a sociedade e a cultura digital na qual estão inseridos, proporcionando uma relação de ensino e aprendizagem no contexto em que elas devem ocorrer.

É importante destacar que, por ser um referencial para todas as redes e escolas do território do Estado de São Paulo, o Currículo Paulista possui seus organizadores curriculares estruturados por ano de escolaridade em todos os componentes do Ensino Fundamental. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na etapa da Educação Infantil e as habilidades na etapa do Ensino Fundamental são acompanhados por códigos alfanuméricos que os identificam. A estrutura dos códigos de referência dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e das habilidades da BNCC foi mantida, para que, em caso de necessidade, seja possível observar sua correlação com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e as habilidades do Currículo Paulista.

Assim, a estrutura do código segue as normativas abaixo:





Algumas habilidades da BNCC foram desmembradas, neste caso foi acrescentada uma letra ao final do código. Por exemplo: o código EF03CI03B, indica EFEnsino Fundamental; 03 ano; CI Ciências; 03Número da habilidade; B – indica que é um desdobramento da habilidade EF03CI03 de Ciências

Para as habilidades criadas especificamente para o Currículo Paulista, manteve-se a mesma normativa do código alfanumérico acrescida de um asterisco ao final, indicando que aquela habilidade não tem correspondência na BNCC.

Isto posto, ressaltamos que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo com esta publicação, buscam incentivar a comunidade escolar para o desenvolvimento de competências e habilidades de forma refletida e estruturada, orientada a atender as demandas do nosso tempo e promover politicas publicas capazes de apoiar a comunidade escolar para uma Educação Básica significativa para todos.

Por fim, esperamos que o Currículo Paulista possa, mais do que orientar e inspirar o trabalho pedagógico, ser um instrumento de apoio e reflexão na Educação Básica.

Educação Infantil

Identidade e finalidade da educação infantil

História da Educação Infantil no Estado de São Paulo

Recuperar a história da Educação Infantil no Brasil contribui para compreender o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa em termos de direito à criança para esta etapa da educação. Saber de onde partimos, onde estamos e aonde queremos chegar possibilita traçar novos caminhos.

Nos anos 1930, já existiam no Brasil instituições públicas de proteção à criança, mas foi na década de 1940 que as ações governamentais se efetivaram com um foco na filantropia, no higienismo, na

puericultura, vertentes vinculadas às questões de cuidado e saúde às crianças. As creches eram planejadas com rotinas de triagem, lactário, enfermagem e preocupação com a higiene do ambiente físico (OLIVEIRA, 2005).

Com relação ao Estado de São Paulo, conforme Andrade (2010), as escolas maternais foram regularizadas em 1925 por meio de um decreto estadual. Posteriormente, em 1935, quando Mário de Andrade dirigia o Departamento de Cultura do município de São Paulo, foram criados os parques infantis nos bairros operários que atendiam crianças de diferentes grupos etários em horário contrário ao da escola para atividades recreativas. Nessa época, os interesses da burguesia, dos trabalhadores e do Estado fomentaram políticas públicas que regulamentaram o atendimento à infância.

Na década de 1950, a maioria das creches era de responsabilidade de sociedades filantrópicas e tinham como objetivo suprir as necessidades advindas da pobreza (KUHLMANN, 2001).

Em 1964 foi criada a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), tendo como proposta uma educação compensatória, que buscava a redução do fracasso escolar das crianças das classes desfavorecidas. O projeto continuou na década de 1970, com a atuação da Legião Brasileira de Assistência.

A primeira ação voltada à infância em âmbito estadual é promovida em 1966. Sem abandonar totalmente os princípios higienistas e assistencialistas, é defendido no I Seminário sobre Creches no Estado de São Paulo o conceito de creche como "um serviço que oferece um potencial capaz de garantir o desenvolvimento infantil, compensando as deficiências de um meio precário próprio das famílias de classe trabalhadora" (HADDAD, 1990, p.109). Nesse evento, realizado pela Secretaria do Bem-Estar Social, a creche é apresentada como instituição de atenção à infância capaz de atender aos filhos da mãe trabalhadora, que tem como objetivo a promoção da família e a prevenção da marginalidade, mas quer sobretudo sensibilizar a sociedade civil para a qualidade do atendimento ofertado às crianças. Buscando essa qualificação, a Secretaria passa a defender a necessidade de contar com profissionais especializados na área do desenvolvimento e educação infantil do Serviço Social, da Psicologia, da Pedagogia e de outras áreas afins para pensar e realizar o trabalho nas creches. Contudo, influenciados pelo tecnicismo, esses profissionais, especialmente os do Serviço Social, mantêm um olhar técnico para o trabalho que prioriza as famílias mais do que as crianças.

Na década de 1970, com a promulgação da Lei nº 5.692, de 1971, uma das normativas federais define a função social da Educação Infantil e reconhece sua importância como etapa educacional, conforme se lê no capítulo 6, artigo 61, da referida lei: "Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau".

Em 1981, com a criação do Programa Nacional da Educação Pré-escolar, elaborado pelo MEC/COEPRE/Secretarias de Educação e pelo Mobral, observa-se um movimento inicial para a educação das infâncias, embora esta não estivesse ainda sendo tratada como força constitucional. O Programa reconhecia a relevância de ações voltadas à infância frente ao impacto que esta tem no desenvolvimento do ser humano.

> [...] A educação pré-escolar é agora considerada como a primeira fase da educação, pois, estabelece a base de todo processo educativo, que consiste em a pessoa fazer-se progressiva e permanentemente conquistando-se a si mesma, integrando-se ao grupo social, delineando oseu presente e criando o seu futuro. (BRASIL, 1981, p.5)

Em São Paulo, a década de 1980 foi marcada por movimentos pró-creches que, influenciados pela luta das mulheres, apresentavam várias reivindicações aos poderes públicos. Representando uma luta por direitos sociais e cidadania, tais movimentos resultaram na conquista da creche como um direito das crianças e da mulher trabalhadora (MERISSE, 1997).

A Constituição Federal de 1988 ratifica à criança de 0 a 6 anos o direito de frequentar creches e pré-escolas. Com a chegada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), a Educação Infantil é integrada à Educação Básica.

Em 2006, a LDB passa por alterações e reduz o período da Educação Infantil para 0 a 5 anos em razão da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos. Em 2013 é regulamentada a Lei nº 12.796/2013, que inclui na LDB a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil.

Nesse percurso histórico de avanços e conquistas da Educação Infantil brasileira, em dezembro de 2017 é homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atendendo à Constituição Federal/88 e a LDB/96 e contemplando em seus princípios as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009).

Como desdobramento desse processo, a construção do Currículo Paulista para a Educação Infantil traz como premissas o binômio educar e cuidar, as interações e brincadeiras e a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, contempladas na BNCC.

No cenário estadual, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD), são atendidas aproximadamente 40% das crianças na creche e cerca de 93% das crianças na pré-escola, dados que apontam para a necessidade de políticas públicas voltadas a essa etapa da Educação Básica, como forma de atendimento à meta 01 do Plano Nacional de Educação (PNE, de 25 de junho de 2014), que versa sobre a universalização da pré-escola e da ampliação na oferta de creche.

O Estado de São Paulo é constituído por uma população representativa de diversas regiões do país. Tal especificidade evidencia a necessidade de se considerar a diversidade cultural no momento da construção do Currículo Paulista. Como previsto na LDB, os municípios têm autonomia para definir as políticas públicas que viabilizem a oferta e o acesso a um atendimento de qualidade, de forma a respeitar o contexto social, histórico e cultural em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, coube a esse currículo assegurar princípios para oatendimento à criança pequena nas creches e na pré-escola, instituições que devem acolhê-la e partilhar com sua família e/ ou responsáveis os cuidados a que tem direito na infância — com seu corpo e pensamento, seus afetos e sua imaginação — e garantir as aprendizagens essenciais, respeitando a história construída no ambiente familiar e/ou na comunidade em que vive.

Concepção de Infância e Criança

A infância não se refere apenas a um tempo cronológico, a uma etapa de desenvolvimento, mas, também, a um lugar social e simbólico construído nas diferentes culturas. Por isso, é preciso falar sobre infâncias no plural, respeitando a diversidade das culturas locais. Assim,

[...] os novos conhecimentos oriundos de diversas áreas do conhecimento, têm paulatinamente reforçado e complementado a concepção de criança competente, ressaltado as suas possibilidades de estabelecer relações e levantar hipóteses explicativas, de se comunicar, de criar e manter vínculos interpessoais, construir saberes e culturas, etc. Assim, a criança passou a ser considerada como cidadã, sujeito de direitos, pessoa com agência. É

nesse contexto que cria as condições para ouvi-las. (CRUZ, 2008, p.77)

Do ponto de vista do desenvolvimento, a infância caracteriza-se por intensos processos cognitivo, físico, social, afetivo, cultural e linguístico. Essa fase da vida não pode ser vista como estanque, mas sim como processo que produz marcas constitutivas da subjetividade, instituindo modos de ser, de estar e de agir no mundo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) ratificam a visão da criança compreendida como sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas do cotidiano, vivencia e constrói sua identidade pessoal e coletiva; brinca, imagina, fantasia, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nesse sentido, é irrefutável a relevância da Educação Infantil como tempo de vivência das infâncias, como forma de potencializar a formação integral das crianças, apoiando seu processo de desenvolvimento, visto que desde o nascimento a criança atribui significado à sua experiência, ampliando gradativamente sua curiosidade e suas inquietações com a mediação das orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as diversas situações de aprendizagem. De acordo às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica:

O período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfincteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. Emboranessasaquisições a dimensão orgânica da criança sefaça presente, suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar uma criança que chora, etc. não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material esocial mediadas por parceiros mais experientes. (BRASIL, 2013, p.86)

Nota-se que a criança de 0 a 6 anos é complexa, desafiadora, surpreendente e exuberante. Na Educação Infantil, várias ciências devem concorrer para repertoriar o professor, propiciando os conhecimentos que os habilitem a ser para a criança um eficaz mediador do seu processo formativo, que envolve aprendizagem, desenvolvimento e vida.

Atualmente, a neurociência tem contribuído muito com as ciências da educação. Segundo Houzel (2005) aproximadamente 90% dasconexões cerebrais são estabelecidas de zero a seis anos. Nessa fase, são formadas as bases para as capacidades físicas, intelectuais e emocionais. Assim, podemos potencializar esse desenvolvimento promovendo experiências lúdicas e estabelecendo interações sociais que impulsionem a atividade cerebral. Isso evidencia que o contexto, associado às estratégias adequadas a cada fase, auxilia na remodelação do cérebro, a chamada plasticidade cerebral.

Função social da instituição de Educação Infantil

A instituição de Educação Infantil, responsável pela primeira etapa de Educação Básica, visa a atender as especificidades da criança pequena sem, contudo, ser preparação para o Ensino Fundamental.

Assim, contrapondo-se à ideia de preparatória, essa etapa exige priorizar as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes para a organização de tempos e espaços, de modo a garantir experiências ricas para a aprendizagem, o que não combina com a proposição de atividades estanques, fragmentadas.

Uma instituição de Educação Infantil

que prioriza as interações e a brincadeira tem a prática de ouvir as crianças, por exemplo, sobre como podem ser dispostos os brinquedos no parque, como deve ser organizada a biblioteca, os espaços, a adequação e disposição das mobílias. Assim, abre espaços e possibilidades para que as crianças participem nas diversas decisões, inclusive no planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador (BRASIL, 2017).

É importante destacar que a atenção ao que a criança fala não se encerra na linguagem verbal, mas esta deve considerar as sutilezas das formas de comunicação dos bebês e das crianças, como afirma Loris Malaguzzi, revelado no livro As cem linguagens da criança: "[...] A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar [...]" (EDWARDS, et al, 1999, p.5). Deste modo, cabe ao professor ouvir não apenas com ouvidos, mas com olhar responsivo, observando as expressões de cada criança, acolhendo e inferindo as necessidades e interesses dela a partir do que observa.

As crianças precisam ser consideradas também quanto à disposição e às quantidades de mobiliário da sala, levando em conta suas especificidades e a necessidade de movimentar-se, explorar diferentes espaços, criar cenários, brincar junto com outras crianças.

Em vista disso, a BNCC, como política pública, elege como núcleo da nova Educação Infantil as crianças e suas experiências, assegurando-lhes o direito de aprender e se desenvolver.

O diálogo da Educação Infantil com outros setores

Pensar o desenvolvimento integral da criança requer considerá-la nos diferentes contextos sociais. A indissociabilidade do cuidar e do educar demanda diversasações das instituiçõespúblicas, de maneira especial, dos equipamentos públicos da comunidade onde a escola está inserida; eprevê uma articulação orquestrada, na qual diferentes agentes tecem, por meio das suas atuações, uma rede de proteção à infância. É desejável que a ação intersetorial esteja explicitada no projeto político pedagógico da escola considerando o contexto local, uma vez que, conforme afirmado nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (PNQEI, 2006), "a proteção integral das crianças extrapola as funções educativas e de cuidado e deve ser articulada por meio de ações que integrem as políticas públicas intersetoriais".

Papel dos profissionaisda instituição de Educação Infantil

A instituição de Educação Infantil está centrada no atendimento aos bebês e às crianças, que estão sob a responsabilidade dos adultos com os quais estabelece vínculos estáveis e seguros, como os professores e cuidadores, bem como daqueles com os quais interagem ao longo da rotina, como os responsáveis pela limpeza, pela alimentação, pela segurança, pela secretaria, pela gestão da instituição, dentre outros.

Nesse sentido, é essencial que todos os profissionais conheçam as especificidades da faixa etária atendida, a fim de compreender a importância de suas ações em favor da criança, de modo a zelar e contribuir efetivamente com a qualidade do atendimento prestado. Assim, também, é relevan-te cuidar das narrativas por meio dos quais nos dirigimos às crianças, nas diferentes situações do cotidiano, compreendendo esses momentos como referências de práticas sociais, que precisam ser apresentados de modo ético e empático, cientes de que as crianças aprendem não apenas pelo que lhe falamos, mas que observam, replicam e reinventam o que fazemos. Por fim, é importante ressaltar que todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente na Educação infantil, assim como nas demais etapas da Educação Básica, que de algum modo participam do processo aprendizagem e desenvolvimento da criança, ou que deem

suporte pedagógico, tornam-se corresponsáveis pela formação integral da criança, sendo assim considerados educadores.

Papel do professor de Educação Infantil

Os professores da Educação Infantil devem priorizar o protagonismo da criança. Para tanto, precisam praticar a escuta ativa e a mediação do processo de aprendizagem e desenvolvimento, fazendo com que as ações do cotidiano e do imaginário (faz de conta) se abram, intencionalmente, como um mapa de possibilidades educacionais, criando oportunidades, situações, propondo experiências que ampliem os horizontes culturais, artísticos, científicos e tecnológicos das crianças.

Dessa forma, é preciso compreender seu papel fundamental no desenvolvimento das crianças: sua intencionalidade educativa se expressa nas atividades propostas e na gestão de ambientes que promovam as interações e a brincadeira.

Para realizar plenamente o trabalho como professor de Educação Infantil, é imprescindível aprender a interpretar os processos contínuos e compreender as percepções, as ideias e os pensamentos das crianças sobre as ações dos adultos e de seus pares. Assim, os professores devem estar atentos e conscientes sobre os interesses que surgem no decorrer do dia, durante as brincadeiras, e saber correlacioná-los aos objetivos de aprendizagem, conferindo sentido pedagógico às suas próprias intervenções.

Os professores devem também conhecer as bases científicas do desenvolvimento da criança nas diferentes fases, de bebês a crianças pequenas, compreendendo que as ações de educar e cuidar são práticas indissociáveis.

Também é importante garantir aos professores que continuem seu processo de aperfeiçoamento, de forma a ir além da formação inicial, assegurando formação continuada em seus espaços de trabalho, a fim de potencializar a reflexão sobre as práticas pedagógicas e construir um olhar criterioso sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Para tanto, os professores precisam ser pesquisadores das práticas pedagógicas, compreendendo a necessidade de planejar com base no conhecimento específico sobre cada faixa etária, garantindo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e organizando os tempos, espaços e materiais adequados à cada proposta.

Para que os objetivos sejam atingidos, os professores necessitam ser exímios observadores e fazer diferentes registros sobre o que observam. É o que pode dar sustentação às avaliações, à reflexão sobre a aprendizagem e, então, às propostas para (re)encaminhamentos que garantam aprofundamento no domínio das competências e habilidades previstas para a fase.

Por fim, é importante compreender como se dá essa relação do cuidar e educar, considerada imprescindível para a construção dos saberes, a constituição do sujeito, a aprendizagem e o desenvolvimento, cientes de que o espaço e o tempo vividos pela criança demandam intervenções responsivas dos professores, que devem planejar vivências e ampliar as experiências a partir dos interesses e das necessidades das crianças.

Concepção de Currículo para Educação Infantil

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 afirma que o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e com as outras crianças, afetando a construção de suas identidades.

No planejamento do currículo devem ser

levadas em conta as possibilidades de descobertas, as potencialidades e as genialidades das crianças, mediante o acolhimento genuíno de suas especificidades e interesses singulares. Isso demanda da instituição de Educação Infantil a promoção de experiências lúdicas e significativas, que de fato permitam às crianças compreenderem e afetarem o mundo no qual estão inseridas. Assim, faz-se necessáriogarantir condições para que a criança usufrua do direito de aprender e se desenvolva convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se em contextos culturalmente significativos para ela.

Com isso, a creche e a pré-escola precisam se organizar como espaços de acolhimento, descobertas, interações e brincadeira, com condições que favoreçam o desenvolvimento pleno, num ambiente educativo de qualidade, que contribua significativamente para a construção da aprendizagem de todas as crianças.

Projeto Político Pedagógico

Os projetos políticos pedagógicos revelam as concepções e as práticas de cada rede e, mais especificamente, explicitam a identidade da unidade de educação infantil que, presenteem um determinado contexto social, deve atender aos anseios da comunidade onde está inserida.

Assim, como ponto de partida, a instituição de Educação Infantil deve construir seu projeto político pedagógico considerando os processos democráticos e participativos, tendo como instrumentos possíveis a avaliação institucional com a participação das crianças, da equipe da escola, das famílias.

Deste modo, os anseios da comunidade escolar são acolhidos, organizados e significados por meio do currículo que, contextualizado, deve contemplar os diferentes tempos, espaços e a cultura local, com vistas a aprofundar as experiências que promovam a aprendizagem e odesenvolvimento das crianças.

Ambientes: tempos, espaços e materiais

Na instituição de Educação Infantil, a rotina deve ser permeada por marcos que possam proporcionar à criança regularidade das ações, de modo a criar segurança, conforto e noção de organização temporal. Desde o momento de acolhida até a despedida, o dia a dia do bebê, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas na Instituição de Educação Infantil, é permeado de situações relacionadas ao atendimento de suas necessidades como: alimentação, higiene, descanso e de momentos com as propostas para o trabalho com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Dentre essas situações, todas permanentes e carregadas de intencionalidade, estão a contação de histórias, as brincadeiras na área externa, os jogos simbólicos, entre outros.

Ao se garantir regularidade, as crianças vão atribuindo significados a estes momentos, tornando-os marcos da rotina. As crianças que frequentam a escola em período integral, por exemplo, logo que chegam exploram o solário ou área externa; ao retornar para a sala de referência, sempre encontram uma novidade trazida pelos professores; podem, ainda, escolher entre descobrir o que há de novidade ou explorar o espaço da sala, que deve estar organizado de forma a considerar a autonomia, os interesses e as necessidades das crianças e as especificidades da faixa etária. Após este momento de descoberta, inicia-se a preparação para a alimentação e as crianças sabem que em pequenos grupos serão acompanhadas ao refeitório. Nesse caso, os professores precisam estar sensíveis àqueles que demonstram necessidade primeira de se alimentarem, seja por desinteresse nas atividades propostas, seja por mostrarem-se fatigados, com sono ou com fome. Então, terão, após a alimentação, o próximo momento, o descanso e assim, sucessivamente. Até a despedida, a rotina acontece de forma regular, permeada de intencionalidade

educativa que é revelada na efetivação do planejamento de tempos e espaços dos professores.

É importante destacar que a organização dos tempos e espaços deve estar a favor dos bebês e das crianças, não sendo necessário que se ajustem forçosamente às demandas da instituição. Além disso, os tempos de transição entre uma atividade e outra também devem ser planejados, de forma que os bebês e as crianças não tenham que ficar em longo tempo de espera.

Também é imprescindível ter clareza de que os cuidados nesta fase são necessidades intrínsecas ao educar e que trocas e banhos acontecem ao longo da rotina sempre que necessários, sem horas engessadas e demarcadas. O cotidiano precisa estar explicitamente a favor das necessidades das crianças. Organizar tempos e espaços voltados às necessidades e interesses das crianças é fundamental para se garantir uma educação construída que considere a criança como competente e curiosa. Essa educação é construída por meio de uma rotina que valida a participação da criança nas mais diversas situações vivenciadas na escola, desde a acolhida até a despedida.

Nesse sentido, a escuta da criança em suas múltiplas linguagens se faz primordial para que de fato ela se sinta parte ativa na instituição. A disposição de mobílias e materiais pelo espaço tem de ser um convite à exploração e à descoberta. Por isso, privilegiar espaços de participação nas brincadeiras e nas tomadas de decisões são princípios que regem uma educação voltada aos seus interesses.

Agrupamentos os diferentes grupos etários da Educação Infantil

A infância é entendida como um processo complexo e inteiro, não cindido em etapas etárias. Desse modo, para preservar a integralidade da infância, optou-se por nomear esses grupos de acordo com as etapas da vida, ligados às passagens fundamentais vividas nesses diferentes tempos.

Pensar a infância como um todo implica em considerar as singularidades do ponto de vista das experiências humanas de desenvolvimento e as importantes passagens vividas pela criança no período entre seu nascimento até 5 anos e 11 meses.

O bebê, por exemplo, se diferencia das crianças bem pequenas pela sua incompletude motora, o que exige do adulto e da instituição uma organização acolhedora e, ao mesmo tempo, desafiadora em relação a essa condição. As crianças pequenas, por sua vez, diferenciam-se das crianças menores pelo salto na capacidade de representação do mundo e projeção das próprias ações.

Para compreender essa passagem, na BNCC, optou-se por constituir subgrupos distribuídos por momentos da infância, marcados pela complexidade no contexto das experiências. O documento ressalta ainda que esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser considerados na prática pedagógica. A divisão sugerida está a seguir:

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Essa divisão não impede que as redes optem por outra organização, desde que sejam garantidostodos os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento salvaguardados nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, presentes nos Campos de Experiências. De outra forma, falar de grupos etários também implica em falar dos agrupamentos, pois as interações são eixos estruturantes das práticas pedagógicas, tal como explicitado nas DCNEI. As interações entre as crianças devem ser intencionalmente planejadas nas rotinas das instituições de Educação Infantil, pois são promotoras de

aprendizagens diversas e significativas. Portanto, deve-se alternar momentos de atividades individuais com outros, realizados em pequenos e grandes grupos, e planejar momentos de atividades entre crianças de faixas etárias diferentes.

Processo de avaliação a partir da documentação pedagógica

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006) explicitam que as experiências vividas em contextos individuais e coletivos constituem-se em importantes informações sobre as crianças, seu desenvolvimento, sua aprendizagem, seus interesses, suas forças e necessidades e precisam ser documentadas, refletidas e compartilhadas com os pais ou responsáveis.

No que se refere ao trabalho dos professores, cabe a eles utilizarem diversos registros, realizados por adultos e crianças, tais como relatórios, fotografias, filmagens, produções infantis, diários, portfólios, murais, dentre outros. Tais registros servem como instrumento de reflexão sobre as práticas planejadas, na busca de melhores caminhos para acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Assim, a documentação pedagógica deve servir como termômetro para ampliar o olhar e a escuta dos professores com base no contexto da aprendizagem e nas propostas realizadas pelas crianças, historicizando suas vivências e experiências, de forma individual e coletiva, validando o desenvolvimento de suas competências e revelando memórias do seu protagonismo. O planejamento e a avaliação a partir da documentação pedagógica demandam envolvimento e participação ativa das crianças e dos professores.

As produções infantis, seus pensamentos, interesses, ideias, descobertas, aprendizados, criações, experiências e brincadeiras nos revelam sua maneira de compreender o mundo. Nesse sentido, os professores precisam registrar as experiências das crianças (desenhos, produções de textos orais ou escritos, dramatização, momentos da alimentação, dos cuidados de banho e troca etc.) por meio de filmagens, fotos, portfólios, entre outros, de modo que possam compartilhar os vários saberes com seus pares e com os adultos.

No que se refere à avaliação na Educação Infantil, como já foi dito, esta deve ser realizada por meio de observações e registros, não devendo existir práticas de verificação de aprendizagem tais como as provinhas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na seção 11, referente à Educação Infantil, artigo 31, ressalta que: "[…] a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental".

No contexto do Currículo Paulista, a documentação pedagógica deve ser vista como um importante instrumento aliado à efetivação da Proposta Pedagógica de cada instituição, ressaltando que aquilo que se documenta e o modo como isso é feito revelam a visão dos sujeitos e as concepções sobre a criança e a escola de educação infantil.

Transições

Por vezes, a primeira transição da Educação Infantil acontece no momento em que a criança deixa sua família e ingressa na instituição. Para que esta transição ocorra de modo tranquilo, é imprescindível que os profissionais da escola possibilitem o acolhimento no ato da matrícula e viabilizem um atendimento que permita à família e à escola compartilharem suas especificidades, suas expectativas e suas necessidades. Assim, uma instituição segura em relação à criança favorece o processo de acolhimento da família, do mesmo modo que uma família segura proporciona segurança à criança.

Neste sentido, faz-se necessário que a família e a escola se conheçam. Para tanto,

pode-se recorrer às reuniões específicas com novos pais/responsáveis e/ou entrevistas individuais. Saber gostos e comportamentos típicos de cada criança pode, efetivamente, amenizar inseguranças, angústias, ansiedades de ambas as instituições, em prol da garantia do bem-estar da criança.

Após esse processo de acolhimento, a criança, gradativamente, é inserida na creche ou na pré-escola, às vezes acompanhada por um adulto de sua família, vivenciando horários que se adequem às suas necessidades, de forma a respeitar seus ritmos e tempos, até que esteja familiarizada com o novo ambiente.

A criança passa, continuamente, por processos de transição, que vão desde as mudanças dos espaços físicos, trocas ou substituições de professores, ou mesmo entradas e saídas de colegas do grupo. Cabe à instituição minimizar os impactos dessas mudanças a partir de propostas que ampliem as situações de interação da criança com os diversos espaços e pessoas.

Nas situações em que o estabelecimento de creche é separado fisicamente da pré-escola, pode-se planejar ações que aproximem as crianças por meio de visitas, trocas de desenhos, fotos, vídeos, fusão de atividades e festividades; pode-se, ainda, viabilizar esta proximidade fazendo uso dos recursos tecnológicos, como a ferramenta do google maps, hangouts, videoconferências, que contam do espaço e das pessoas, crianças e adultos que o ocupam. Essas mesmas estratégias, dentre muitas outras, podem favorecer a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, assegurando a continuidade dos processos de aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

O último ano da pré-escola deve ser marcado pela parceria entre instituição de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental a fim de que, juntas, pensem ações que favoreçam este processo de transição. Salvaguardando o que têm em comum, a criança pequena terá a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento por ocasião de ingresso no Ensino Fundamental. Nesse sentido, preservar e considerar os direitos de conviver, brincar, interagir, explorar, participar e conhecer-se são ações que podem contribuir, e muito, com a inserção da criança na etapa seguinte da Educação Básica.

Relação com as famílias e/ ou responsáveis

A boa relação entre as famílias e/ ou responsáveis e as instituições de Educação Infantil é essencial para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, bem como a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade das famílias e da comunidade.

Sendo assim, a participação da família na escola colabora para a efetivação da gestão democrática participativa, e isto pressupõe o seu envolvimento nas diversas situações da instituição, inclusive quando da elaboração, execução e avaliação da Proposta Pedagógica. Uma escuta atenta e ativa da família a integra neste processo, fomentando uma ação responsiva frente às demandas educativas cujo foco é enriquecer as experiências cotidianas das crianças.

Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Campos de experiências

Como já mencionado, na Educação Infantil, a aprendizagem e o desenvolvimento têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira; esses eixos garantem os DIREITOS de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento

As competências gerais para educação básica são o fruto de dezessete anos de uma

educação expressamente balizada e comprometida com a educação integral do estudante, de 0 a 17 anos, isto significa dizer que desde a educação infantil devem ser promovidas situações e oferecidas condições para que cada bebê e criança desenvolva sua integralidade. Neste sentido, foram estabelecidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que legitimam o modo como o bebê e a criança aprende e se desenvolve e revelam como essas dez competências se imprimem na etapa da educação infantil.

As práticas pedagógicas que regem o cotidiano das instituições de educação infantil devem garantir que esses

direitos sejam exequíveis e para isto precisam estar, sobretudo , estruturadas nas interações e no brincar, bem como alicerçadas nos direitos de conviver, brincar, expressar, explorar, participar e conhecer-se que fortalecem as especificidades de aprendizagem e desenvolvimento do bebê e da criança.

Abaixo trouxemos o quadro que apresenta os direitos de aprendizagem na BNCC, p.38.

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Consideramos importante destacar que os direitos de aprendizagem não estão postos em ordem hierárquica, mas que convergem um ao outro, numa interdependência e conexão constante. Por exemplo, nas situações de brincadeira a criança por meio do brincar livre tem a oportunidade de:

•Conviver com seus pares e/ou outras crianças e adultos.
•Expressar por meio de múltiplas linguagens seus interesses, necessidades, descobertas.
•Participar ativamente por meio de seu engajamento na proposta, desde a escolha das brincadeiras, dos papeis vivenciados.
•Explorar novas formas de agir no mundo e consequentemente
•Conhecere construindo sua identidade pessoal, social e cultural.

Essa forma holística dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento fazem conexão com o arranjo curricular proposto por meio dos Campos de experiências, sendo reafirmados na descrição dos objetivos deaprendizagem e desenvolvimento de modo implícito ou como na maioria das vezes explicitamente.

Assim, para construir um Currículo que potencialize as aprendizagens e o desenvolvimento de bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) é preciso voltar às vivências e aos conhecimentos construídos pelas crianças em seu ambiente familiar, no contexto de suacomunidade e do patrimônio cultural no qual a criança está imersa, articulando-os em propostas pedagógicas intencionalmente planejadas.

A BNCC propõe uma organização cur-

ricular para Educação Infantil, por meio de cinco Campos de Experiências, nos quais são contextualizados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

•O Eu, o outro e o nós: as propostas que envolvem este campo privilegiam as experiências de interação, para que se construa e se amplie a percepção de si, do outro e do grupo, por meio das relações que se estabelece com seus pares e adultos, de forma a descobrir seu modo de ser, estar e agir no mundo e aprender, reconhecer e respeitar as identidades dos outros.

•Corpo, gestos e movimentos: As experiências com o corpo, gestos e movimentos devem promover a validação da linguagem corporal dos bebês e das crianças e potencializar suas formas de expressão, aprimorando a percepção do próprio corpo e ampliando o conhecimento de si e do mundo.

•Traços, sons, cores e formas: os saberes e conhecimentos trazidos nesse campo potencializam a criatividade, o senso estético, o senso crítico e a autoria das crianças ao construírem, criarem e desenharem usando diferentes materiais plásticos e/ou gráficos, bem como desenvolvem a expressividade e a sensibilidade ao vivenciarem diferentes sons, ritmos, músicas e demais movimentos artísticos próprios da sua e de outras culturas.

•Escuta, fala, pensamento e imaginação: as experiências nesse campo respondem aos interesses das crianças com relação a forma verbal e gráfica de comunicação como meios de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. Propõem a inserção de vivências relacionadas aos contextos sociais e culturais de letramento (conversas, escuta de histórias lidas ou contadas, manuseio de livros e outros suportes de escrita, produção de textos orais e/ou escritos com apoio, escrita espontânea etc.).

•Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: os saberes e conhecimentos que envolvem esse campo atendem a curiosidade dos bebês e das crianças em descobrir o sentido do mundo e das coisas, por meio de propostas com as quais possam testar, experimentar, levantar hipóteses, estimar, contar, medir, comparar, constatar, deslocar, dentre outros.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

A organização do arranjo curricular do Currículo Paulista, que se segue, está alinhada a BNCC e revela a progressão das aprendizagens e do desenvolvimento, mediante o aprofundamento das experiênciaspropostas para crianças de 0 a 5 anos e 11meses.

O EU, O OUTRO E O NÓS		
Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento[3]: • CONVIVER com crianças e adultos em pequenos grupos, reconhecendo e respeitando as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião. • BRINCAR com diferentes parceiros, desenvolvendo sua imaginação e solidariedade. • EXPLORAR diferentes formas de interação com pessoas e grupos sociais diversos, ampliando sua noção de mundo e sensibilidade em relação aos outros. • PARTICIPAR ativamente das situações do cotidiano, tanto aquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente como as relativas as atividades propostas pelo professor e as decisões da escola. • EXPRESSAR às outras crianças e/ou adultos suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e oposições. • CONHECER-SE e construir uma identidade pessoal e cultural, valorizando as próprias características e as de outras crianças e adultos, não compartilhando visões, atitudes preconceituosas ou discriminatórias.		
Bebês (Zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças Bem Pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos ao participar das situações de interações e brincadeiras.	(EI02EO01) Demonstrar e valorizar atitudes de cuidado, cooperação e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas interações e brincadeiras das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios, identificando cada vez mais suas possibilidades, de modo a agir para ampliá-las.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com seus pares, crianças de outras faixas etárias e com adultos ao explorar espaços, materiais, objetos e brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os espaços, materiais, objetos e brinquedos com crianças da mesma faixa etária, de faixas etárias diferentes e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação, cooperação e solidariedade, em brincadeiras e em momentos de interação.
(EI01EO04) Expressar necessidades, desejos e emoções por meio de gestos, balbucios, palavras, entre outros.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender, ampliando suas possibilidades expressivas e comunicativas.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias, sentimentos, preferências e vontades a pessoas e grupos diversos, em brincadeiras e nas atividades cotidianas por meio de diferentes linguagens.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso, participando de modo ativo e progressivo de todas as atividades cotidianas.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, valorizando e respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

(EI01EO06) Interagir com seus pares, com crianças de diversas faixas etárias e com adultos, ampliando o conhecimento de si e do outro no convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras, identificando e compreendendo seu pertencimento nos diversos grupos dos quais participa.	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida, valorizando as marcas culturais do seu grupo de origem e de outros grupos.
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto, por meio do diálogo, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e buscando reciprocidade.	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos, conhecendo, respeitando e utilizando regras elementares de convívio social.

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS		
Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento[4]: • CONVIVER com crianças e adultos, experimentando marcas da cultura corporal nos cuidados pessoais, na dança, na música, no teatro, nas artes circenses, na escuta de histórias e nas brincadeiras. • BRINCAR utilizando criativamente o repertório da cultura corporal e do movimento. • EXPLORAR amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas, descobrindo modos de ocupação e de uso do espaço com o corpo. • PARTICIPAR de atividades que envolvam práticas corporais, desenvolvendo autonomia para cuidar de si. • EXPRESSAR corporalmente emoções e representações tanto nas relações cotidianas como nas brincadeiras, dramatizações, danças, músicas e contação de histórias. • CONHECER-SE nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo.		
Bebês (Zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças Bem Pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar-se para expressar corporalmente emoções, necessidades desejos, manifestando suas intenções comunicativas.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras, ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais em interações e brincadeiras.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música, (re)inventando jogos simbólicos e reproduzindo papéis sociais.

(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar nas atividades cotidianas.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo, encontrando soluções para resolver suas necessidades pessoais e pedindo ajuda, quando necessário.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência, atuando de forma progressiva e autônoma nos cuidados essenciais, de acordo com suas necessidades.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio e exploração de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros, explorando materiais, objetos e brinquedos diversos.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS		
Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento[2]: • CONVIVER e fruir as manifestações artísticas e culturais de sua comunidade e de outras culturas – artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, folguedos e festas populares. • BRINCAR com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, objetos, materiais, construindo cenários e indumentárias para brincadeiras de faz de conta, encenações ou festas tradicionais. • EXPLORAR variadas possibilidades de usos e combinações de materiais, substâncias, objetos e recursos tecnológicos para criar e recriar danças, artes visuais, encenações teatrais e musicais. • PARTICIPAR de decisões e ações relativas à organização do ambiente (tanto o cotidiano como o preparado para determinados eventos), à definição de temas e à escolha de materiais a serem usados em atividades lúdicas e artísticas. • EXPRESSAR emoções, sentimentos, necessidades e ideias, brincando, cantando, dançando, esculpindo, desenhando e encenando. • CONHECER-SE no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades.		
Bebês (Zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças Bem Pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos de uso cotidiano, experimentando diferentes sons.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos, instrumentos musicais e com o próprio corpo, para acompanhar diversos ritmos de músicas.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais e pelo próprio corpo durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com diversas possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar, água, areia, terra, tintas, etc.), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias, apreciando, descobrindo sons e possibilidades sonoras, explorando e identificando elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento de mundo.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
(EI01TS04) Conhecer diferentes manifestações artísticas de sua comunidade e de outras culturas.	(EIO2TS04) Demonstrar interesse, respeito e valorização pelas diferentes manifestações artísticas de sua comunidade e de outras culturas.	(EIO3TS04) Analisar apresentações de teatro, música, dança, circo, cinema e outras manifestações artísticas de sua comunidade e de outras culturas, expressando sua opinião verbalmente ou de outra forma.

ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO		
Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento[5]: • CONVIVER com crianças e adultos, compartilhando sua língua materna em situações comunicativas cotidianas, constituindo modos de pensar, imaginar, sentir, narrar, dialogar e conhecer. • BRINCAR com parlendas, trava-línguas, advinhas, memória, rodas, brincadeiras cantadas, jogos e textos de imagens, escritos e outros, ampliando o repertório das manifestações culturais da tradição local e de outras culturas, enriquecendo sua linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, entre outras. • EXPLORAR gestos, expressões, sons da língua, rimas, imagens, textos escritos, além dos sentidos das palavras, nas poesias, parlendas, canções e enredos de histórias, apropriando-se desses elementos para criar novas falas, enredos, histórias e escritas convencionais ou não. • PARTICIPAR de rodas de conversa, de relatos de experiências, da contação e leitura de histórias e poesias, da construção de narrativas, da elaboração, descrição e representação de papéis no faz de conta, da exploração de materiais impressos e de variedades linguísticas, construindo diversas formas de organizar o pensamento. • EXPRESSAR sentimentos, ideias, percepções, desejos, necessidades, pontos de vista, informações, dúvidas e descobertas, utilizando múltiplas linguagens, entendendo e considerando o que é comunicado por outras crianças e adultos. • CONHECER-SE e reconhecer suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias, autores, gêneros linguísticos e seu interesse em produzir com a linguagem verbal.		
Bebês (Zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças Bem Pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive nas atividades cotidianas.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos, preferências, saberes, vivências, dúvidas e opiniões, ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão, ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão.

(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons, reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas por meio de indícios fornecidos pelos textos.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor, na interação com os recursos disponíveis.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos, tais como "quem?", "o quê?", "quando?", "como?", "onde?", "o que acontece depois?" e "por quê?".	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo e descrevendo os contextos, os personagens, a estrutura da história, observando a sequência da narrativa.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo os professores como escribas.
(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos, utilizando-se de termos próprios dos textos literários.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.), inclusive em suas brincadeiras, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, parlendas, contos, fábulas, receitas, quadrinhos, anúncios, etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, bilhetes, notícias etc.), ampliando suas experiências com a língua escrita.	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos escrevendo, mesmo que de forma não convencional.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento[7]:

- CONVIVER com crianças e adultos e com eles investigar o mundo natural e social.
- BRINCAR com materiais, objetos e elementos da natureza e de diferentes culturas e perceber a diversidade de formas, texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos e densidades que apresentam.
- EXPLORAR características do mundo natural e social, nomeando-as, agrupando-as e ordenando-as segundo critérios relativos às noções de espaço, tempo, quantidade, relações e transformações.
- PARTICIPAR de atividades de investigação de características de elementos naturais, objetos, situações e espaços, utilizando ferramentas de exploração – bússola, lanterna e lupa – e instrumentos de registro e comunicação – máquina fotográfica, filmadora, gravador, projetor e computador.
- EXPRESSAR observações, hipóteses e explicações sobre objetos, organismos vivos, fenômenos da natureza e características do ambiente.
- CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal e cultural, reconhecendo seus interesses na relação com o mundo físico e social.

Bebês (Zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças Bem Pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura), por meio da brincadeira.	(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho), expressando sensações e descobertas ao longo do processo de observação.	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades e registrando dados relativos a tamanhos, pesos, volumes e temperaturas.
(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.), levantando hipóteses sobre tais acontecimentos e fenômenos.	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas durante as situações de interações e brincadeiras.	(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais, participando de pesquisas e experiências, nos espaços da instituição e fora dela.	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação, utilizando, com ou sem ajuda dos professores, diferentes instrumentos para coleta.
(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço mediante experiências de deslocamentos de si e dos objetos durante as atividades cotidianas.	(EI02ET04) Identificar e explorar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado), ampliando seu vocabulário.	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles durante as interações e a brincadeira.	(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.), expressando-se por meio de vocabulário adequado.	(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças, identificando suas formas e características, em situações de brincadeira, observação e exploração.
(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	(EI02ET06) Identificar relações temporais e utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar), ampliando o vocabulário adequado ao conceito em uso.	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade, observando a cronologia, o local e quem participou desses acontecimentos.
	(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência, utilizando a linguagem matemática para construir relações, realizar descobertas e enriquecer a comunicação em situações de brincadeiras e interações.
	(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos e tabelas básicos, utilizando unidades de medidas convencionais ou não convencionais.

Ensino Fundamental

Ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Fundamental passou por transformações em sua estrutura e organização.

A primeira Lei de Diretrizes e Base (LDB nº 4024/61), promulgada em 1961, estabeleceu diretrizes para o denominado ensino primário, com obrigatoriedade a partir dos sete anos de idade e duração mínima de quatro anos, podendo ser ampliada para até seis anos.

Nessa legislação, são definidos como objetivos do ensino primário, o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão, e a integração das crianças ao meio físico e social.

Com a LDB nº 5692/71, altera-se a denominação "ensino primário" para ensino de primeiro grau, agora com os seguintes objetivos: a formação da criança e/ou adolescente com foco na qualificação para o trabalho e a formação para o exercício da cidadania. A duração prevista passa a ser de oito anos, mantida a idade mínima de sete anos para o ingresso no ensino de 1º grau.

Na LDB 9394/96, a duração mínima do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito na escola pública passa a ser de oito anos. Portanto, a educação é considerada como direito de todo cidadão, objetivando o desenvolvimento e a formação para a cidadania, incluindo a qualificação para o mundo do trabalho.

O Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 (BRASIL, 2001), estabelece, em uma de suas metas para o período de 2001-2010, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, mantendo a sua obrigatoriedade. Em 2005, a Lei nº 11.114, estabelece a obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, mantendo a duração de oito anos.

Em junho de 2005, o Conselho Nacional de Educação homologou o Parecer 6/2005, ampliando o Ensino Fundamental obrigatório para nove anos, a partir dos seis anos de idade, em um processo gradativo de implementação até 2010.

Essa ampliação suscitou discussões sobre a natureza do primeiro ano do Ensino Fundamental, culminando na elaboração de documentos orientadores por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC). Define-se a especificidade desse primeiro ano: não se trata de Educação Infantil e nem tampouco da primeira série do Ensino Fundamental de oito anos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental de nove anos, ressaltam que o Ensino Fundamental é um direito de todo cidadão com vistas à sua formação e que aos seis anos todas as crianças já podem usufruir desse direito. Consideram também a necessidade de investir em um ambiente educativo com foco na alfabetização e no letramento, na aquisição de conhecimentos de outras áreas e no desenvolvimento de diversas formas de expressão.

Com nove anos de duração, essa é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos que, ao longo desse período, experimentam mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, que favoreçam a superação das rupturas, as quais ocorrem entre as etapas da Educação Básica e entre as duas etapas do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais.

Nos fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um aspecto fundamental está posto nas competências gerais, entendida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao tratar do desenvolvimento dessas competências, é importante a clareza em relação às competências cognitivas como interpretar, refletir, raciocinar; ligados aos objetivos de aprendizagem e às competências socioemocionais, voltadas à maneira de como o estudante se relacionar consigo mesmo, com o outro e com o entorno, competência que o indivíduo tem para lidar com as próprias emoções.

Anos Iniciais

Nos Anos Iniciais, as crianças vivenciam mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento, que repercutem em suas relaçõesconsigo mesmas, com os outros e com o mundo. A maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo, no qual se inserem, resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e a valorização das diferenças.

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, fundamentais para a aquisição do sistema de escrita alfabética e dos signos matemáticos, dos registros artísticos, midiáticos e científicos, bem

como as formas de representação do tempo e espaço.

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos estudantes ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

As características, dessa faixa etária, demandam um trabalho no ambiente escolar, que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas, cada vez mais complexas, e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, "os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo" (BRASIL, 2010).

No estágio do desenvolvimento cognitivo compreendido dos 6 aos 12 anos, a criança passa a desenvolver conceitos mais elaborados em relação a ela mesma, apresentando maior controle emocional. É nessa fase que os conflitos aparecem, e a escola tem fundamental importância para que a criança passe a ampliar esse controle e as interações sociais construindo sua identidade socialmente, aprendendo a avaliar e a fazer escolhas para sua vida. Dessa forma, amplia-se a autonomia intelectual, compreensão das normas e interesses pela vida social, promovendo a interação com sistemas mais amplos. Nesse estágio há também uma expectativa em relação à produtividade do estudante em contraponto com o sentimento de inferioridade; e o não cuidado para esses comportamentos, abre espaço para a baixa autoestima. Dessa forma, um currículo voltado para o desenvolvimento das competências socioemocionais pode promover atividades que oportunizem aos estudantes lidar com esses sentimentos e assim desenvolver as habilidades como a resiliência e a empatia.

É necessário, ainda, estimular a curiosidade por meio da interação social, cultural e familiar, das vivências, do pertencimento a um grupo, bem como a interação com as tecnologias de informação e comunicação. Esses estímulos contribuem para aguçar o pensamento criativo, lógico e crítico, mediante a capacidade de fazer perguntas e avaliar as respostas, argumentar, interagir com as produções culturais, possibilitando aos estudantes a compreensão de si mesmo, do mundo social e natural, das relações humanas e com a natureza.

Considerando que a aprendizagem compreende processos de mudança e transformação, todas as competências a ser desenvolvidas envolvem sentimentos e ações que se projetam na realidade social, consolidando a aprendizagem como um ato de aprender e continuar aprendendo.

À luz desse olhar para as competências é que o Currículo Paulista contempla a formação integral do estudante na sua trajetória de escolarização, desde a

Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental.

É imprescindível que a escola assegure aos estudantes um percurso contínuo de aprendizagens entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de promover maior articulação entre elas, evitando rupturas no processo de aprendizagem.

Anos Finais

Conforme a BNCC, nos Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos, relacionados às áreas de conhecimento. Portanto, é necessário, nos vários componentes curriculares, retomar, ampliar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação do repertório dos estudantes, fortalecendo sua autonomia e sua atuação crítica na sociedade.

Os estudantes, dessa fase, inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais.

Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB no 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-

-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, "importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos" (BRASIL, 2010).

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formaçõesidentitáriase culturaispróprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. Conforme reconhecem as DCN, é frequente, nessa etapa, observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores, maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas (BRASIL, 2010).

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os estudantes precisam lidar com mudanças como a quantidade de professores que ministram aulas, a interação com diferentes professores especialistas em períodos curtos, a adaptação aos níveis de exigência distintos de cada professor, bem como a organização e didática das aulas, entre outras.

Considerando todas essas mudanças, há que se ter o cuidado para que o processo de aprendizagem não seja fragilizado na transição dos Anos Iniciais para os Finais, o que poderia culminar em obstáculos que comprometam a aprendizagem dos estudantes.

Assim sendo, é necessário que os professores estabeleçam uma relação sensível e compromissada com os estudantes, a fim de construir um ambiente de confiança e respeito, em que as aulas representem oportunidades de desenvolver conhecimentos, valores e atitudes. Para tanto, é necessário mediar conflitos, ter abertura para uma escuta ativa, estimular o protagonismo e a autoria, para que os estudantes se percebam como cocriadores de suas aprendizagens, e reconheçam potencialidades e desafios na sua formação.

Quando isto acontece, os professores conseguem identificar aqueles estudantes que enfrentam eventuais dificuldades, aproximando-se deles para entender o que se passa e apoiálos na superação dessas dificuldades. Na prática, esses professores estão exercendo um importante papel de tutoria, contribuindo para que cada escola

se constitua como ambiente de aprendizagem e de formação integral.

Nesse contexto, é central a organização da escola para acolher, respeitar as singularidades dos estudantes. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica DCNGEB (2013), em seu artigo 20, é princípio orientador de toda ação educativa o respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários, sendo de responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de seu percurso escolar.

Nessa perspectiva, para dar continuidade à formação desses estudantes, é importante realizar ajustes nas novas rotinas de tempo, de espaços, de demandas e exigências presentes nos diversos componentes curriculares e na ação dos professores – o que pode favorecer o processo de transição e de acompanhamento dos estudantes em sua trajetória escolar.

Nessa fase, os estudantes desenvolvem conceitos mais elaborados, conseguem organizar e sistematizar situações e relacionar aspectos diferentes da realidade, mas ainda precisam se referenciar no mundo concreto para realizar abstrações e imaginar situações nunca vivenciadas por eles; desenvolvem maior autonomia intelectual, compreendem normas e se interessam pela vida social.

Torna-se então, importante promover discussões sobre adolescência, entendida como uma fase de transição, bem como repensar a função da escola no processo de formação integral dos estudantes: um espaço desocialização, de formação de cidadãos e de produção de conhecimento.

Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.

É desejável investir no desenvolvimento de projetos, que tratem dos interesses dos estudantes, abrindo-se oportunidades para que possam debater, argumentar e realizar escolhas, pensando inclusive no futuro. Essa abordagem realizada à luz da perspectiva de resolução de problemas, relativos a temas da atualidade e da realidade em que o estudante está inserido, deve promover o seu protagonismo.

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social, em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura, também, apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar.

Esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para

uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.

Esse processo de formação exige a articulação entre as competências cognitivas e as socioemocionais para que, ao final dessa etapa, esses estudantes possam ser protagonistas do seu conhecimento e suas escolhas estejam em acordo com o seu projeto de vida, com o seu processo contínuo de desenvolvimento pessoal e social e para dar continuidade aos seus estudos no Ensino Médio.

Área de Linguagens

As Linguagens são aqui entendidas como práticas que pressupõem a interação entre sujeitos socialmente situados, que atuam e se inter-relacionam nos mais diversos campos da atividade humana. Essa interação entre sujeitos sociais se dá por meio das mais diversas linguagens e traduz um dado momento histórico, social e cultural, assim como valores estéticos, cognitivos, pragmáticos, morais e éticos constitutivos do sujeito e da sociedade em que ele vive.

Essa premissa permeia o Currículo Paulista e contempla diferentes multissemioses e multimeios ligados à realização de práticas sociais de linguagem. Quando exploradas e disseminadas na Educação Básica, concorrem para o desenvolvimento de habilidades que permitam o uso consciente, pelos estudantes, dessas linguagens e seus recursos.

Nesse sentido, o Currículo Paulista, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (conforme Resolução CNE/CEB nº 7/2010), organiza a área de Linguagens nos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

Em cada componente, o trabalho com as linguagens deve considerar que todo diálogo sempre envolve os sensos crítico, estético e ético, em situações comunicativas ligadas às instâncias do verbal, do corporal, do visual, da sonoridade e/ou do digital.

As competências específicas da área de Linguagens, presentes no Currículo Paulista e referenciadas pela BNCC, definem as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas a todos os estudantes pelo conjunto de componentes curriculares que integram essa área.

Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Língua Portuguesa

O Currículo Paulista, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sustenta para o componente de Língua Portuguesa a perspectiva enunciativo-discursiva e retoma os

Parâmetros Curriculares Nacionais para definir linguagem como:

[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história. (BRASIL, 1998, p.20)

Essas noções teóricas iniciais terão decisivo impacto em todo o trabalho proposto para Língua Portuguesa, pois, ao adotar essa perspectiva, toma a linguagem como prática social, o que coloca como necessidade considerar, em todos os eixos do componente

– Leitura, Produção de textos, Oralidade, Análise linguística e semiótica –, as práticas de linguagem que se dão em dado contexto entre os sujeitos sociais e historicamente situados em uma interação sempre responsiva; coloca ainda a necessidade de articular todos esses eixos na promoção de uma aprendizagem voltada à formação integral de sujeitos que dominem a leitura e aescrita, saibam usar a língua em diferentes contextos de interação, em diferentes campos de atividade humana, que saibam argumentar e defender pontos de vista de maneira ética, e que usem a reflexão linguística e semiótica a favor da produção de sentido, de um uso consciente da língua e seus recursos. As práticas sociais de leitura, de oralidade, de produção textual e de análise linguística e semiótica delineiam o caminho básico que as escolas precisam priorizar.

Falar, escrever, ler e escutar são ações que se concretizam nos variados campos da atividade humana, o que significa, por exemplo, compreender e respeitar as variedades linguísticas enquanto construções históricas, sociais e culturais. Essa perspectiva também enfatiza o fato de que as linguagens são uma construção humana, que se realizam em contextos históricos e culturais, e por isso são portadoras e constitutivas de identidade, que fazem a interação entre sujeitos que podem comunicar sentimentos, conhecimentos científicos, culturais, cibernéticos, entre outros, por meio de diferentes formas de linguagem: verbal (oral, escrita), corporal, visual, sonora, digital.

Essas definições iniciais também co-

locam o texto, tomado sempre como gênero discursivo, no centro de todo o processo de ensino e aprendizagem:

[...] o texto ganhacentralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p.67).

A seleção dos gêneros de cada campo de atividade a serem trabalhados deve considerar os tradicionalmente abordados pela escola, mas também é fundamental contemplar aqueles resultantes de novas práticas de linguagem, potencializados pela tecnologia. Conforme a BNCC, cabe à escola:

[...] contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (BRASIL, 2017, p.67).

Dentre essas demandas, destaca-se a exposição às discordâncias, a convivência

com o outro, com outra voz diversa da nossa, diante da qual é preciso saber também se colocar de forma ética, argumentar posições, defender valores e respeitar o diferente, o divergente, repudiando os discursos de ódio diante do qual os argumentos pouco valem. Destaca-se também a possibilidade de o estudante assumir-se como sujeito a quem a tecnologia disponibiliza meios de se tornar produtor, de expor e fazer circular mais amplamente suas ideias, emoções, criações, formas de ver e sentir o mundo, o que traz junto a necessidade de se pensar ética e responsavelmente aquilo que torna público. Destaca-se, por fim, a exposição à diversidade cultural, como "forma de garantir ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente" (BRASIL, 2017, p.70).

As tecnologias, em especial o ambiente digital, introduzem mudanças que devem ser consideradas em todo âmbito educacional para que se promovam formas diferenciadas de ensinar, voltadas a um currículo ajustado às necessidades da sociedade do século XXI. Ainda no que diz respeito às práticas de linguagem, o termo "multiletramentos", cunhado para representar dois "multi" — a multiplicidade social, cultural e linguística presente na sociedade globalizada, e a multiplicidade semiótica que constitui os textos que circulam dentro e fora da escola — foi criado pelo grupo conhecido como

New London Group (GNL).

Esses pesquisadores iniciam o manifesto buscando definir a missão da educação:

Se fosse possível definir a missão da educação, poderia se dizer que o seu objetivo fundamental é garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de maneira que seja possível participar plenamente sua vida pública, em comunidade e poder participar da vida econômica. O letramento cumpre papel importante nessa missão. A pedagogia é uma relação de ensino e aprendizagem com potencial para criação de condições de aprendizagem que levem à participação social plena e equitativa (NEW LODON GROUP, 1996, p.1).

No manifesto, o GNL expande a concepção sobre a prática do letramento na escola para dar conta de uma multiplicidade de discursos existentes na sociedade moderna, mudando o foco para a diversidade cultural e linguística de uma sociedade que se faz sempre mais plural e globalizada, que tem acesso a uma gama cada vez maior de textos. O grupo argumenta que é necessário levar em conta novas práticas de letramento, uma vez que as tecnologias multimidiáticas possibilitam o acesso a um número cada vez maior de textos que circulam no ambiente digital, em decorrência das novas possibilidades de comunicação e da diversidade linguística e cultural.

Sendo assim, os multiletramentos podem acontecer com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e mesmo independentemente delas, dado que a confluência de linguagens (verbal — não verbal) ocorre também em materiais impressos, como fôlderes, peças de campanhas publicitárias, cartazes de reivindicações, outdoors. O uso do termo "confluência" deseja significar que as imagens e outras linguagens não são apenas ilustrativas, mas sim que, juntamente com o texto verbal, compõem um todo significativo cujo sentido é preciso que a escola compreenda para que os estudantes também o compreendam criticamente.

Os pesquisadores acreditam que os educadores devem se debruçar sobre a questão social dos resultados da aprendizagem da linguagem, para repensar:

[...] premissas fundamentais para uma pedagogia voltada para o letramento, com a finalidade de influenciar as práticas que dão aos alunos habilidades e conhecimentos necessários para que alcancemsuasaspirações [...] (NEW LODON GROUP, 1996, p.3).

Um conceito-chave na pedagogia dos multiletramentos é o de designer:

Somos herdeiros de padrões e de significados já convencionados, e ao mesmo tempo somos designers ativos de significados. E como designers de significados, somos designers de futuros sociais – de locais de trabalho, de cidadania e da comunidade (NEW LODON GROUP, 1996, p.4).

Essa perspectiva possibilita a professores e estudantes saírem do papel de receptores e passarem a ser também produtores de conhecimento significativo, não só dentro da escola, mas atingindo a comunidade como um todo.

Cabe aqui refletir sobre como ocorre o funcionamento dos multiletramentos, para atender a toda complexidade que é o ambiente escolar. Rojoesclarece:

Em qualquer dos sentidos da palavra "multiletramentos" – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem —, os estudos são unânimes em apontaralgumas características importantes: Eles são interativos; mais do que isso, colaborativos;

Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (dasmáquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);

Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p.22-23)

Para o funcionamento dos multiletramentos, a escola e seus professores o de Língua Portuguesa, especialmente — deverão estar abertos a mudanças. Precisarão compreender e valorizar o trabalho colaborativo entre os estudantes, entre professores, entre professores e estudantes, seja em sala de aula ou em outros espaços.

Os novos letramentos, portanto, são mais bem compreendidos em relação a um período histórico de desenvolvimento social, intelectual e tecnológico que vem acontecendo há várias décadas. Tais mudanças afetam profundamente os valores e as rotinas de uma educação convencional.

A aprendizagem e a educação contemporâneas devem compreender os novos letramentos em relação ao que se denomina "nova técnica" e "novo ethos". Sobre "nova técnica", Lankshear e Knobel (2007, p.4) afirmam que, hoje, com computadores conectados à internet, alguém com conhecimentos básicos pode criar uma grande variedade de artefatos com um número finito de operações técnicas como "digitar, clicar, recortar, arrastar". Dessa maneira, é possível criar, por exemplo, um texto multimodal e enviar para um grupo de pessoas, para uma comunidade ou rede, com quase nenhum custo.

Desenvolvem-se, dessa forma, novas práticas de criação e de interpretação de textos, que deixam de implicarapenas texto verbal, mas que agregam imagens, em movimento ou estáticas, sons e várias outras possibilidades.

Com relação ao "novo ethos", Lankshear e Knobel (2007) explicam que as práticas sociais contemporâneas exigem novas formas de participação, que devem ser intensas e propiciar a colaboração, pois têm umanatureza distributiva que emerge de esferas formais e não-formais de atividades do cotidiano digital, ou seja, as ações não acontecem apenas no plano físico, mas também no ciberespaço. As pessoas que operam nesse tipo de mentalidade reconhecem os dois espaços — o "físico" e o "virtual". Isso implica mudança de postura, isto é, um "novo ethos", que valoriza e leva à inclusão, à participação em massa e aos saberesdistribuídos.

A escola está se transformando e apresenta características dos dois tipos de mentalidade, mas é preciso que avance rapidamente, que se adapte e se aproprie de

suas especificidades, compreendendo que é necessário acompanhar as mudanças e atentar às novidades.

Com base nessas considerações e nesses pressupostos, o Currículo Paulista estabelece o alicerce do trabalho pedagógico: o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas vistas como elementos potenciais para o desenvolvimento dos multiletramentos.

Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Essas competências pretendem garantir ao sujeito o direito a uma formação humana integral no contexto das experimentações básicas de linguagens, ao aprimoramento constante de saberes apreendidos durante a vida.

São as linguagens que conferem sentido às práticas sociais e, no que diz respeito ao comprometimento pedagógico, é necessário considerar e entender a corresponsabilidade do ensino escolarizado à atuação desse sujeito como ser naturalmente social.

A alfabetização, o letramento, o desenvolvimento de habilidades voltadas aos (novos) multiletramentos constituem alguns exemplos da aprendizagem que a escola pode assegurar ao estudante. O domínio dessas habilidades é fundamental para o desenvolvimento da autonomia crítica, criativa e reflexiva e para a constituição de um sujeito integral, inclusivo e, sobretudo, ético.

A Organização do documento

O Organizador Curricular está estruturado em Campos de Atuação, Práticas de Linguagem, Ano (de escolaridade), Habilidades e Objetos de Conhecimento.

As Habilidades correspondem à indicação de processos cognitivos ligados aos Objetos de Conhecimento, que dialogam com as Competências Gerais da Educação Básica e com as Competências Específicas do componente.

O documento apresenta a seguinte organização:

Anos Iniciais (1º, 2º, 3º, 4º, 5º) e Anos Finais (6º, 7º, 8º 9º)

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM*	ANO	HABILIDADES
Todos os campos de atuação	Leitura Escrita Oralidade Análise linguística / semiótica Produção de texto *As Práticas de linguagem possuem, conforme o Ano, características específicas	1º ao 9º	Progressão horizontal e vertical
Campo da vida cotidiana			
Campo da vida pública			
Campo das práticas de estudo e pesquisa			
Campo artístico-literário			

As habilidades, próprias do **Ano** ou agrupadas em um conjunto de **Anos**, procuram estabelecer a progressão de aprendizagens em linhas vertical e horizontal, tais como:

- **1º - Específicas para o Ano**
- **1º, 2º - Articuláveis entre os Anos**
- **1º, 2º, 3º, 4º, 5º - Articuláveis entre os Anos**
- **2º - Específicas para o Ano**
- **3º - Específicas para o Ano**
- **3º, 4º, 5º - Articuláveis entre os Anos**
- **4º - Específicas para o Ano**
- **5º - Específicas para o Ano**
- **6º - Específicas para o Ano**
- **6º, 7º - Articuláveis entre os Anos**
- **6º, 7º, 8º, 9º - Articuláveis entre os Anos**
- **7º - Específicas para o Ano**
- **8º - Específicas para o Ano**
- **8º, 9º - Articuláveis entre os Anos**
- **9º - Específicas para o Ano**

Específicas e/ou articuladas, essas habilidades precisam ser consideradas na esfera ou no Campo de Atuação, para que se interliguem aos Objetos de Conhecimento e, ao mesmo tempo, façam sentido quando postas em diálogo com as

Práticas de Linguagem.

Quanto à estrutura descritiva das Habilidades, elas são identificadas por um código que carrega letras e números (Ex.: EF01LP05 – Ensino Fundamental, 1º Ano, Língua Portuguesa, habilidade 5), mantendo-se a estrutura proposta pela BNCC. A numeração, entretanto, não condiciona a uma ordem crescente a leitura da habilidade e do trabalho a ser desenvolvido. Essa leitura pode ser feita de acordo com as Práticas de Linguagem e os Objetos de Conhecimento ou percorrer outros caminhos que se correlacionem.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o Organizador Curricular apresenta uma particularidade em relação ao dos Anos Finais: algumas habilidades foram deslocadas de lugar, o que acarretou uma não ordenação numérica dessas habilidades no documento. O deslocamento se deve à articulação das práticas de leitura com as de produção escrita, isto é, as habilidades de leitura foram aproximadas às de escrita, de modo a facilitar a leitura do documento pelo professor. A seguir, um exemplo para o3º ano:

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	ANO	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Campo da vida pública	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação, entre outros textos do campo da vida pública), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo da vida pública	Análise linguística / semiótica	3º	(EF03LP23) Analisar o efeito de sentido do uso de adjetivos em cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor, de reclamação, entre outros textos do campo da vida pública).	Adjetivos
Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP20A) Planejar e produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor, de reclamação, entre outros textos do campo da vida pública), com opiniões e críticas, de acordo com a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF03LP20B) Revisar e editar cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor, de reclamação, entre outros textos do campo da vida pública) produzidas, cuidando da apresentação final do texto.	Produção escrita

Como se pode ver no quadro anterior, a habilidade , de leitura e compreensão de cartas dirigidas a veículos da mídia impressa, foi agrupada com a habilidade , que se refere à análise de efeitos de sentido do uso de adjetivos em cartas e com a, que traduz as etapas necessárias à produção escrita desse mesmo gênero textual.

Embora nos Anos Finais as habilidades se apresentem em ordem numérica crescente, a reorganização é possível e, a critério do professor, elas podem ser reagrupadas de acordo com a situação de aula.

Associadas a essa dinâmica, é importante salientar que as habilidades elencadas nos agrupamentos 1º, 2º / 1º, 2º, 3º, 4º, 5º / 3º, 4º, 5º / 6º, 7º / 6º, 7º, 8º, 9º / 8º, 9º precisam ser articuladas ao que está previsto para os Anos específicos. Isso significa que várias combinações podem ser feitas, a fim de garantir aos estudantes a possibilidade de agir nos vários Campos de Atuação, por meio de diferentes Práticas de Linguagem, conforme o grau de complexidade próprio a cada Objeto de Conhecimento.

Diante disso, a configuração do quadro a seguir orienta que as habilidades dos Anos específicos devem estar coligadas às dos agrupamentos, a fim de que perpassem por todos os Anos do ciclo de aprendizagens. Isso significa dizer que, para o 6º ano, por exemplo, o professor precisará considerar em seu planejamento tanto as habilidades próprias do ano, quanto as dos agrupamentos 6º e 7º e 6º ao 9º. Veja como fica a distribuição, para cada Ano específico, dos agrupamentos 1 e 2, no quadro a seguir:

	Ano específico	Agrupamento 1	Agrupamento 2
Anos iniciais	1º	1º, 2º	1º, 2º, 3º, 4º, 5º
	2º	1º, 2º	1º, 2º, 3º, 4º, 5º
	3º	3º, 4º, 5º	1º, 2º, 3º, 4º, 5º
	4º	3º, 4º, 5º	1º, 2º, 3º, 4º, 5º
	5º	3º, 4º, 5º	1º, 2º, 3º, 4º, 5º
Anos finais	6º	6º, 7º	6º, 7º, 8º, 9º
	7º	6º, 7º	6º, 7º, 8º, 9º
	8º	8º, 9º	6º, 7º, 8º, 9º
	9º	8º, 9º	6º, 7º, 8º, 9º

Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais

A alfabetização é uma aprendizagem fundamental para toda a vida do estudante,

pois o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem está intimamente ligado à aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com a BNCC, deve estar assegurada até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Devem fazer parte das reflexões do professor e dos estudantes as constantes transformações na maneira como a leitura e a escrita se apresentam e circulam no mundo social, especialmente com a emergência de diferentes tecnologias. Diante disso, a alfabetização ganha novas roupagens nos debates educacionais, ao se pensar nos desafios que as crianças do século XXI precisam enfrentar para compreender a escrita em suas múltiplas manifestações sociais.

Segundo Magda Soares, a alfabetização é "o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional". Estar alfabetizado significa, portanto, ter aprendido a ler e a escrever segundo os princípios de um sistema de escrita que é alfabético — o da Língua Portuguesa. A BNCC define alfabetizar como [...] A alfabetização é compreendida como uma garantia de oportunidade aos alunos na medida em que se apropriam do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, através de diferentes práticas de letramento (BRASIL, 2017, p.57).

Todavia, a aprendizagem da leitura e da escrita exige muito mais do que conhecimentos notacionais da língua: requer, ao mesmo tempo, conhecimentos discursivos oriundos das diferentes práticas sociais de uso da linguagem para a leitura e para a produção escrita de diferentes gêneros textuais.

A inserção da criança no mundo da escrita, conforme Soares (2018), envolve três facetas12 distintas, porém indissociáveis para a aprendizagem inicial da língua escrita: a linguística, a interativa e a sociocultural. Dessa forma, entende-se, contemporaneamente, que a alfabetização, por estar associada à cultura do escrito, tem que estar articulada às práticas sociais de uso da língua escrita: do letramento e dos multiletramentos.

A faceta linguística refere-se à alfabetização propriamente dita, isto é, à aprendizagem do sistema alfabético; a interativa envolve os diferentes contextos de produção da linguagem, ou seja, o uso da linguagem nos processos de interação entre as pessoas e a sociocultural envolve "os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais" (SOARES, 2018, p.29).

Pode-se dizer que a aprendizagem inicial da língua escrita é, portanto, um fenômeno complexo que:

[...] envolve duas funções da língua escrita – ler e escrever – que, se se igualam em alguns aspectos, diferenciam-se em outros; é composto de várias facetas – aqui consideradas como faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural – que se distinguem quanto à sua natureza, ao mesmotempo que se complementam como facetas de um mesmo objeto [...] (SOARES, 2018, p.32).

A articulação das três facetasenvolvidas no processo de aprendizagem da língua escrita resulta, portanto, na criança alfabetizada e, ao mesmo tempo, letrada inserida no mundo da cultura escrita (SOARES, 2018).

A BNCC estabelece a ação pedagógica com foco na alfabetização para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, entendendo-se que o desenvolvimento dos multiletramentos se estende por toda a vida do sujeito e ganha, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, feição própria.

Para tanto, preconiza-se a integração e a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças na transição entre as etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo a possibilitar a superação dos desafios impostos pela continuidade do percurso educativo dos estudantes.

Para evitar uma ruptura nas aprendizagens das crianças, especialmente no que tange ao Campo de Experiências

escuta, fala, pensamento e imaginação — na Educação Infantil — e à área de Linguagens, na qual se insere o componente curricular Língua Portuguesa — no Ensino Fundamental

— faz-se necessário alicerçar o desenvolvimento de novas habilidades aos saberes já construídos pelas crianças, garantindo a articulação e a continuidade do trabalho pedagógico (BRASIL, 2017, p.51). Espera-se que, ao final da Educação Infantil, os estudantes sejam capazes de:

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.

Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.

Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.

Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação (BRASIL, 2017, p.53).

A alfabetização, por sua vez, compreendida como apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, por meio de diferentes práticas de letramento (BRASIL, 2017, p.57), precisa, então, considerar esses diferentes saberes linguísticos e discursivos oriundos das práticas de linguagem desenvolvidas na Educação Infantil, estabelecendo relações entre as etapas da Educação Básica e criando potenciais situações de aprendizagem.

A esse respeito, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CEB nº 11/2010) destaca que os "conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo [...] lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo" (BRASIL, 2010, p.21-22). Dessa forma, a dimensão pedagógica da alfabetização requer uma continuidade das práticas de linguagem, em contextos de ensino nos quais a aprendizagem inicial da língua escrita seja reconhecida em sua completude, como explica Soares:

[...] a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza real dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado alfabetizar letrando. (SOARES, 2018, p.35)

Para alfabetizar letrando, isto é, para organizar o trabalho de ensino e aprendizagem das diferentes práticas de linguagem nos distintos eixos do trabalho — leitura, escrita, escutae oralidade — o professor precisa lançar mão de diferentes modalidades organizativas na gestão do tempo em sala de aula a fim de "construir condições didáticas favoráveis para odesenvolvimento dessas práticas" (LERNER, 2002, p.66). Para Lerner, (2002, p.88):

Os projetos de longa duração proporcionam a oportunidade de compartilhar com os alunos o planejamento da tarefa e sua distribuição no tempo: uma vez fixada a data em que o produto final deve estar elaborado, é possível discutir um cronograma [...] e definir etapas que será necessário percorrer, as responsabilidades que cada grupo deverá assumir e as datas que deverão ser respeitadas para se alcançar o combinado no prazo.

São modalidades organizativas, segundo Lerner, os projetos, as atividades habituais, as sequências de atividades (ou sequências didáticas) e as situações independentes (ocasionais e de sistematização).

Os projetos são modalidades que

organizam as práticas de leitura e escrita para a realização de um propósito comunicativo real como, por exemplo, a produção de uma coletânea de poemas que se deseja doar à biblioteca da escola, a gravação em áudio de uma coleção de fábulas lidas pelas crianças ou a publicação de um livro (impresso ou digital) com diferentes versões de um conto estudado.

Envolve, além disso, a utilização de diferentes propósitos sociais de leitura

— ler para apreciar, para aprender, para se informar sobre um tema de interesse, para buscar informações sobre um autor, entre outros — e de escrita — escrever para registrar conhecimentos construídos, para aprender a escrever um conto, para resumir uma ideia ou para compartilhar saberes. Para Lerner,

Os projetos de longa duração proporcionam a oportunidade de compartilhar com os alunos o planejamento da tarefa e sua distribuição no tempo: uma vez fixada a data em que o produto final deve estar elaborado, é possível discutir um cronograma [...] e definir etapas que será necessário percorrer, asresponsabilidades que cada grupo deverá assumir e as datas que deverão ser respeitadas para se alcançar o combinado no prazo previsto. (LERNER, 2002, p.88)

As atividades habituais são aquelas organizadas de forma sistemática e previsíveis pelo professor, como a leitura diária de narrativas ou a hora de leitura, a correção de tarefas, a leitura semanal de manchetes da região, a roda de comentários de curiosidades científicas ou ainda as atividades de reflexão sobre a escrita alfabética, que ocorrem diariamente em classes de 1º e 2º anos (escrita de nomes, de textos memorizados, de listas, entre outras).

Esse tipo de atividade, segundo Lerner (2002, p. 88), oferece ao estudante a oportunidade de "interagir intensamente com um gênero determinado em cada ano da escolaridade e são particularmente apropriadas para comunicar certos aspectos do comportamento leitor" e escritor. As atividades habituais também favorecem a leitura de textos mais extensos pelo professor, como os romances (leitura por capítulos).

Já as sequências de atividades ou sequências didáticas são modalidades que se prestam a diferentes finalidades: à apropriação de um gênero por meio da leitura de um conjunto de seus exemplares (contos, cartas, resumos, notícias), à construção de conhecimentos sobre um tema ou um autor, entre outros. Podem também apoiar a construção de conhecimentos próprios ao eixo de análise linguística e semiótica — elementos gramaticais e multimodais — de modo a favorecer as práticas de leitura e escrita de diferentes gêneros, articulando-se ou não a diferentes projetos.

Uma sequência didática organiza-se a partir de um conjunto de atividades interdependentes, articuladas entre si, de modo a que cada uma apresente um grau diferente e crescente de complexidade. Uma sequência de ortografia (regularidade contextual), por exemplo, pode começar com a observação de um grupo de palavras que contenha a ocorrência que se pretende discutir; com o registro de observações das crianças sobre semelhanças e diferenças entre as palavras; com uma nova observação mais detalhada e o registro de conclusões sobre determinado uso de letra ou conjunto de letras.

Por fim, as situações independentes são aquelas que podem ocorrer ocasionalmente, sem um planejamento prévio, mas, em função de uma necessidade pontual, como a publicação de uma notícia da escola, que se pretende ler e compartilhar com os estudantes ou um texto trazido por uma criança, que se deseja ler para toda a classe. As atividades de sistematização se prestam a propósitos didáticos bem específicos, como a revisão de certos objetos de conhecimento que se quer avaliar, ou a elaboração de listas de sistematização dos conhecimentos sobre um gênero estudado.

O esforço para distribuir os conteúdos no tempo de um modo que permita superar a fragmentação do conhecimento não se limita ao tratamento da leitura [...], mas sim abarca a totalidade do trabalho didático em língua escrita. (LERNER, 2002, p.90)

Importante destacar, a partir das reflexões propostas sobre alfabetização, letramento e modalidades organizativas (gestão do tempo didático), que a prática pedagógica do professor, na perspectiva apresentada, favorece a aprendizagem da língua em sua totalidade: a alfabetização articulada aos letramentos e o desenvolvimento de habilidades de uso do sistema alfabético associado às práticas sociais de leitura e escrita.

Embora a alfabetização e o letramento tenham especificidades quanto a seus objetos de conhecimento, aos processos linguísticos e cognitivos envolvidos na construção de saberes sobre o sistema de escrita alfabética e as diferentes práticas de linguagem, a dissociação desses dois processos pode ter como consequência uma compreensão distorcida e parcial, pela criança, da natureza e das funções da língua escrita em nossa cultura: a ideia de que se aprende a ler e a escrever exclusivamente para a escola.

Há que se alfabetizar para ler o que outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de 'dizer por escrito' esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta. (FERREIRO, 2011 [1992], p.55)

A alfabetização, como base integradora da leitura e da escrita, ao efetivamente cumprir seu papel, abre caminhos para a democratização das práticas sociais da linguagem.

Pode-se dizer, portanto, que a proposição de um currículo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades e para a formação integral do sujeito remonta à garantia de direito dos estudantes de se expressarem por meio dessas diferentes práticas, que envolvem tanto as condicionadas à alfabetização quanto as ligadas ao desenvolvimento dos letramentos e multiletramentos.

Isso significa que o objetivo fundamental do Currículo de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais (atrelado à Educação Infantil) e Finais é o de garantir que todos os estudantes se apropriem das diferentes práticas de linguagem integradas à vida social dentro e fora da escola. É necessário, portanto, pensar que a instituição escolar tem o dever de proporcionar a aprendizagem aos estudantes, independentemente de características pessoais, do ritmo em que a aprendizagem acontece e do contexto em que cada um está inserido.

Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais

O trabalho em Língua Portuguesa nessa etapa é, ao mesmo tempo, uma continuidade do proposto para os Anos Iniciais e uma ampliação e aprofundamento das práticas de linguagem, das habilidades e dos objetos de conhecimento a elas associados, que se tornam progressivamente mais complexas ao longo dos anos escolares.

Nessa etapa, as práticas de leitura dão continuidade ao processo de letramento. Nos Anos Finais, "amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas" (BRASIL, 2017, p.136).

Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas.(BRASIL, 2017, p.136)

Nas práticas de leitura, ganham destaque os gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, e os que se inserem nas práticascontemporâneas de linguagem. Dentre as habilidades relacionadas à abordagem dos gêneros que circulam nessa esfera, merecem destaque aquelas voltadas ao desenvolvimento da capacidade de argumentar e persuadir. Conforme a BNCC, "os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão" (BRASIL, 2017, p.136). Também se destacam as voltadas à comparação e análise em diversos gêneros de diferentes mídias que permitem desenvolver no estudante uma postura crítica e responsável com relação ao que circula na esfera jornalístico-midiática, sobretudo no ambiente web.

No campo da atuação na vida pública, a abordagem dos gêneros voltados ao debate e à reivindicação quer "promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade" (BRASIL, 2017, p.137), o que volta a colocar em destaque as habilidades que privilegiam a argumentação e a persuasão:

[...] não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos. (BRASIL, 2017, p.137)

A leitura e o estudo dos gêneros do campo da investigação e pesquisa são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, ordenação e processamento do conhecimento. Gêneros desse campo ocupam lugar central na vida escolar e, por isso, em conformidade com a BNCC, este Currículo entende essencial para o estudante um trabalho sistematizado com eles, privilegiando "procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e informações e a formas variadas de registro e socialização de estudos e pesquisas" (BRASIL, 2017, p.138).

No campo artístico-literário, pelo seu potencial profundamente humanizador, o trabalho com a literatura tem importância capital no currículo de Língua Portuguesa.

Em relação aos gêneros literários, afirma Antonio Candido:

[...] podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é ator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade [...]. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. (CANDIDO, 2004, p.175)

É o que também reconhece a BNCC ao destacar:

[...] a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2017, p.139)

Assim, em conformidade com a BNCC, o Currículo Paulista destaca o trabalho com textos da literatura voltado à formação do leitor literário. Entende-se aqui leitor literário como aquele capaz de fruir um texto, reconhecer suas camadas valorativas,

colocar-se em relação a ele, considerar sua recepção no contexto histórico original de produção e atualizar sentidos, observando as permanências e impermanências; é o leitor que constrói um repertório que lhe permite também observar que as produções literárias integram uma cadeia discursiva, pertencendo a uma dada tradição que constrói seus próprios modos de fabulação e expressão. Assim, a formação desse leitor vai além do reconhecimento dos elementos estruturais do texto — enredo, narrador, personagem, tempo, espaço, no caso das narrativas em prosa; e os recursos expressivos da linguagem poética, no caso dos poemas. É o que justifica, conforme a BNCC,

[...] a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concorrem para a capacidade de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos. A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido (BRASIL, 2017, p.139).

Ainda decorrente da opção teórica geral do documento, que considera a língua numa perspectiva enunciativo-discursiva, cabe uma última palavra sobre a reflexão linguística-semiótica: além da continuidade do estudo da ortografia, pontuação e acentuação em suas regularidades e irregularidades, são aprofundados, progressivamente, os estudos que regem a língua dentro da norma padrão. Mas é importante ressaltar que esses devem estar articulados aos outros eixos de aprendizagem. Isso significa que o estudo da língua deve se colocar a favor da construção do sentido, do reconhecimento das estratégias do dizer.

A seguir, o quadro organizador das habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP05) Compreender o sistema de escrita alfabética.	Construção do sistema alfabético
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP07) Compreender as notações do sistema de escrita alfabética - segmentos sonoros e letras.	Construção do sistema alfabético
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP01) Reconhecer que textos de diferentes gêneros são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo na página.	Construção do sistema alfabético
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	Conhecimento do alfabeto
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP10A) Nomear as letras do alfabeto. (EF01LP10B) Recitar as letras do alfabeto sequencialmente.	Conhecimento do alfabeto do português
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP11) Conhecer diferentes tipos de letras: em formato imprensa (letra de forma maiúscula e minúscula) e cursiva.	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP03) Comparar escritas convencionais e não convencionais, observando semelhanças e diferenças.	Construção do sistema alfabético
Campo da vida cotidiana	Oralidade	1º	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadrinhas, trava-línguas, entre outros textos, observando a entonação e as rimas.	Recitação
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP06) Segmentar oralmente as palavras.	Construção do sistema alfabético
Campo artístico-literário	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita.	Construção do sistema alfabético
Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º	(EF01LP02B) Escrever textos - de próprio punho ou ditados por um colega ou professor - utilizando a escrita alfabética.	Produção Escrita Construção do sistema alfabético
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP09) Comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre seus sons e suas partes (aliterações, rimas entre outras).	Construção do sistema alfabético
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP13) Comparar o som e a grafia de diferentes partes da palavra (começo, meio e fim).	Construção do sistema alfabético
Campo da vida cotidiana	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º	(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, cantigas, entre outros textos do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional, o estilo e a finalidade do gênero.	Compreensão em leitura
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º	(EF01LP18) Produzir, em colaboração com colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, entre outros textos do campo da vida cotidiana.	Produção Escrita
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	1º	(EF01LP12A) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco (segmentação), ao atingir a hipótese alfabética. EF01LP12B) Segmentar palavras, ainda que não convencionalmente, na produção escrita de textos de diferentes gêneros.	Segmentação de palavras
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	1º	(EF01LP14A) Identificar diferentes sinais de pontuação como ponto final, de interrogação, de exclamação e sinais gráficos - acentos e til - na leitura de textos de diferentes gêneros. (EF01LP14B) Perceber a entonação propiciada pelo uso de diferentes sinais de pontuação e sinais gráficos, na oralização/escuta de textos.	Pontuação/ entonação
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	1º	(EF01LP15) Identificar em textos palavras que apresentam sentido próximo (sinonímia) e/ou contrários (antonímia).	Sinonímia e antonímia
Campo da vida cotidiana	Leitura (compartilhada e autônoma)	1º	(EF01LP20) Identificar e manter a estrutura composicional específica de gêneros como listas, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), entre outros textos do campo da vida cotidiana.	Compreensão em leitura Estrutura composicional do texto

Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º	(EF01LP17) Produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), entre outros textos do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Produção Escrita
Campo da vida pública	Leitura (compartilhada e autônoma)	1º	(EF01LP27) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos, que organizam a vida na comunidade escolar, entre outros textos do campo da vida pública, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional, o estilo e a finalidade do gênero.	Compreensão em leitura
Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º	(EF01LP21A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos, que organizam a vida na comunidade escolar, entre outros textos do campo da vida pública, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do texto. (EF01LP21B) Revisar e editar listas de regras, regulamentos, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção Escrita
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura (compartilhada e autônoma)	1º	(EF01LP22) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional, o estilo e a finalidade do gênero.	Compreensão em leitura
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade Escrita (compartilhada e autônoma)	1º	(EF01LP23A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, que possam ser oralizados, por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo. (EF01LP23B) Revisar e editar entrevistas, curiosidades, entre outros textos produzidos para serem oralizados, por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo.	Produção de texto oral e escrito

Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º	(EF01LP24) Manter a estrutura composicional própria de textos como entrevistas, curiosidades, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, (digitais ou impressos), na escrita ou produção oral.	Estrutura composicional do texto
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º	(EF01LP26A) Ler e compreender diferentes textos do campo artístico-literário: contos, fábulas, lendas, entre outros. (EF01LP26B) Identificar, na leitura de diferentes textos do campo artístico-literário (contos, fábulas, lendas, entre outros), os elementos constituintes da narrativa: personagens, narrador, conflito, enredo, tempo e espaço.	Compreensão em leitura Elementos constitutivos da narrativa
Campo artístico-literário	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º	(EF01LP25A) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, contos lidos pelo professor, observando a estrutura composicional de textos narrativos (situação inicial, complicação, desenvolvimento e desfecho) e seus elementos constituintes (personagens, narrador, tempo e espaço), considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto e o estilo do gênero. (EF01LP25B) Produzir contos lidos, tendo o professor como escriba. (EF01LP25C) Revisar e editar os contos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção Escrita
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	1º E 2º	(EF12LP01) Ler palavras tomando como referência palavras conhecidas e/ou memorizadas (estáveis), como o próprio nome e o de colegas.	Construção do sistema alfabético
Todos os campos de atuação	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP02A) Buscar e selecionar, com a mediação do professor, textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses individuais e da turma. (EF12LP02B) Ler, com a mediação do professor, textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses individuais e da turma.	Compreensão em leitura
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	2º	(EF12LP19) Ler e compreender textos do campo artístico-literário que apresentem rimas, sonoridades, jogos de palavras, expressões e comparações.	Compreensão em Leitura

Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP07) Reescrever cantigas, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, mantendo rimas, aliterações e assonâncias, relacionando-as ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	Forma de composição do texto
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP03) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos de tradição oral que se tem de memória (quadrinhas, cantigas, parlendas, anedotas, entre outros), observando as características dos gêneros: estrutura composicional, espaçamento entre as palavras (segmentação), escrita das palavras e pontuação.	Produção escrita
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	Apreciação estética
Campo artístico-literário	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP05A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo artístico-literário (contos, tiras, histórias em quadrinhos, poemas entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF12LP05B) Revisar e editar contos, tiras, histórias em quadrinhos, poemas entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção Escrita
Campo da vida cotidiana	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, bilhetes, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), entre outros textos do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do texto.	Compreensão em leitura
Campo da vida cotidiana	Oralidade Escrita (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP06A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo da vida cotidiana (recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, entre outros), para serem oralizados por meio de ferramentas digitais de gravação de áudio, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Produção de texto oral e escrito

Campo da vida pública	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo da vida pública (fotolegendas, manchetes, lides em notícias, entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP14) Manter a estrutura composicional própria de textos do campo da vida pública (fotolegendas, notícias, cartas de leitor digitais ou impressas, entre outros), digitais ou impressos.	Estrutura composicional do texto
Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP11A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo da vida pública (fotolegendas, manchetes, notícias digitais ou impressas, entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF12LP11B) Revisar e editar fotolegendas, manchetes, notícias digitais ou impressas, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção Escrita
Campo da vida pública	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo da vida pública (slogans, anúncios publicitários, campanhas de conscientização entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo da vida pública	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	2º	(EF12LP15A) Identificar a estrutura composicional de slogans em anúncios publicitários orais, escritos ou audiovisuais.	Slogan em anúncio publicitário
Campo da vida pública	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP16) Manter a estrutura composicional própria de textos do campo da vida pública (anúncios publicitários, campanhas de conscientização entre outros), inclusive o uso de imagens, na produção escrita de cada um desses gêneros.	Estrutura composicional do texto

Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP12A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo da vida pública (slogans, anúncios publicitários, campanhas de conscientização entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF12LP12B) Revisar e editar slogans, anúncios publicitários, campanhas de conscientização entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção Escrita
Campo da vida pública	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo da vida pública (regras, regulamentos, entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo da vida pública	Oralidade Escrita (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP13) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo da vida pública (regras, regulamentos, entre outros), para serem oralizados por meio de ferramentas digitais, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Produção de texto oral e escrito
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º E 2º	(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo das práticas de estudo e pesquisa (enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia, entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Todos os campos de atuação	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º AO 5º	(EF15LP01) Compreender a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (na casa, na rua, na comunidade, na escola) e em diferentes mídias: impressa, de massa e digital, reconhecendo a situação comunicativa.	Compreensão em leitura Condições de produção e recepção de textos

Todos os campos de atuação	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º AO 5º	(EF15LP02A) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos), a partir de conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção do gênero textual, o suporte e o universo temático, bem como de recursos gráficos, imagens, dados da obra (índice, prefácio etc.), entre outros elementos. (EF15LP02B) Confirmar (ou não) antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura do gênero textual.	Estratégia de leitura
Todos os campos de atuação	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros textuais.	Estratégia de leitura
Todos os campos de atuação	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP04) Compreender, na leitura de textos multissemióticos, o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais.	Estratégia de leitura
Todos os campos de atuação	Escrita (escrita compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP05A) Planejar o texto que será produzido, com a ajuda do professor, conforme a situação comunicativa (quem escreve, para quem, para quê, quando e onde escreve), o meio/suporte de circulação do texto (impresso/digital) e as características do gênero. (EF15LP05B) Pesquisar, em meios impressos e/ou digitais, informações necessárias à produção do texto, organizando os dados e as fontes pesquisadas em tópicos. (EF15LP05C) Produzir textos de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa.	Planejamento de texto Pesquisa de informações
Todos os campos de atuação	Escrita (escrita compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP06) Reler e revisar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, o texto produzido, fazendo cortes, acréscimos, reformulações e correções em relação a aspectos discursivos (relacionados ao gênero) e aspectos linguístico-discursivos (relacionados à língua).	Revisão de textos
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	1º ao 5º	(EF15LP07A) Editar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, a versão final do texto em suporte adequado (impresso ou digital). (EF15LP07B) Inserir à edição final do texto, quando for o caso, fotos, ilustrações e outros recursos gráfico-visuais.	Edição de textos

Todos os campos de atuação	Escrita (escrita compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.	Utilização de tecnologia digital
Todos os campos de atuação	Oralidade	1º ao 5º	(EF15LP13) Identificar a finalidade comunicativa de gêneros textuais orais, em diferentes situações comunicativas, por meio de solicitação de informações, apresentação de opiniões, relato de experiências, entre outros.	Produção oral/ Finalidade comunicativa
Todos os campos de atuação	Oralidade	1º ao 5º	(EF15LP10) Escutar com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	Produção Oral Formulação de perguntas
Todos os campos de atuação	Oralidade	1º ao 5º	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação comunicativa e o papel social do interlocutor.	Características da conversação espontânea
Todos os campos de atuação	Oralidade	1º ao 5º	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral, com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	Produção oral Intercâmbio conversacional em sala de aula
Todos os campos de atuação	Oralidade	1º ao 5º	(EF15LP12) Atribuir sentido a aspectos não linguísticos (paralinguísticos), no ato da fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal e tom de voz.	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo da ficção e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.	Formação do leitor literário
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo artístico-literário (contos populares, de fadas, acumulativos, de assombração, entre outros).	Compreensão em leitura
Campo da vida cotidiana	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).	Compreensão em Leitura Leitura de texto verbal e não-verbal (verbo-visual)

Campo artístico-literário	Oralidade	1º ao 5º	(EF15LP19) Recontar, com e sem o apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor (contos, lendas, crônicas, entre outros) e/ou pelo próprio aluno.	Reconto de histórias
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP18) Relacionar texto verbal a ilustrações e outros recursos gráficos.	Formação do leitor Leitura multissemiótica
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP17) Apreciar poemas concretos (visuais), observando efeitos de sentido criados pela estrutura composicional do texto: distribuição e diagramação do texto, tipos de letras, ilustrações e outros efeitos visuais.	Apreciação de texto poético Estrutura composicional do texto poético
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	2º	(EF02LP01A) Grafar corretamente palavras conhecidas/familiares. (EF02LP01B) Utilizar letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios.	Substantivos próprios Grafia de palavras conhecidas/ familiares
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	2º	(EF02LP02) Grafar palavras desconhecidas apoiando-se no som e na grafia de palavras familiares e/ou estáveis.	Construção do sistema alfabético
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	2º	(EF02LP03) Grafar corretamente palavras com correspondências regulares diretas (f/ v, t/d, p/b) e correspondências regulares contextuais (c/qu; g/gu, r/rr, s/z inicial).	Ortografia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	2º	(EF02LP04) Grafar corretamente palavras com ditongos (vassoura, tesoura), dígrafos (repolho, queijo, passeio) e encontros consonantais (graveto, bloco).	Ortografia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	2º	(EF02LP05) Grafar corretamente palavras com marcas de nasalidade (m, n, sinal gráfico til).	Ortografia
Todos os campos de atuação	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma) Análise linguística / semiótica	2º	(EF02LP10) Compreender os efeitos de sentido de palavras e/ou expressões, pela aproximação (sinonímia) ou oposição (antonímia) de significados.	Compreensão em leitura Sinonímia e antonímia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	2º	(EF02LP11) Compreender os efeitos de sentido produzidos pelo uso de aumentativo e diminutivo, como por exemplo, os sufixos -ão, -inho e -zinho.	Aumentativo/ diminutivo

Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP07A) Planejar e produzir textos conhecidos de diferentes gêneros, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional, o estilo e a finalidade do gênero. (EF02LP07B) Revisar e editar os textos produzidos, utilizando a letra cursiva e cuidando da apresentação final do texto.	Produção Escrita Letra cursiva
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	2º	(EF02LP08A) Segmentar corretamente as palavras. (EF02LP08B) Segmentar corretamente as frases de um texto, utilizando ponto final, utilizando letra maiúscula no início de frases.	Segmentação de palavras e frases Letra maiúscula Ponto final
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	2º	(EF02LP06) Acentuar, corretamente, palavras de uso frequente.	Ortografia/ Acentuação
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	2º	(EF02LP09) Pontuar os textos produzidos, usando diferentes sinais de pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgula e reticências), segundo as características próprias dos diferentes gêneros.	Pontuação
Campo artístico-literário	Oralidade	2º	(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, mantendo ritmo e melodia.	Recitação
Campo da vida cotidiana	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP12) Ler e compreender cantigas, quadrinhas, entre outros textos do campo da vida cotidiana, com certa autonomia, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo artístico-literário	Leitura (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP29) Observar a estrutura composicional de poemas concretos (visuais), bem como de ilustrações e outros recursos visuais, para compreender seus efeitos de sentido.	Estrutura composicional do texto poético concreto (visual) Efeitos de sentido

Campo artístico-literário	Leitura (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP28A) Ler e compreender, com certa autonomia, contos de fadas, maravilhosos, populares, fábulas, crônicas entre outros textos do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF02LP28B) Identificar o conflito gerador em uma narrativa ficcional (contos de fadas, maravilhosos, populares, fábulas, crônicas entre outros) e sua resolução. (EF02LP28C) (Re)conhecer palavras e expressões utilizadas na caracterização de personagens e ambientes em uma narrativa ficcional (contos de fadas, maravilhosos, populares, fábulas, crônicas entre outros).	Compreensão em leitura Conflito gerador em textos narrativos
Campo artístico-literário	Análise linguística / semiótica	2º	(EF02LP17) Identificar e utilizar expressões que marcam a passagem do tempo (antes, ontem, há muito tempo.) e a sequência das ações (no dia seguinte, ao anoitecer, logo depois, mais tarde), na leitura de textos do campo artístico-literário (contos de fadas, maravilhosos, populares, fábulas, crônicas).	Advérbios e locuções adverbiais de tempo
Campo artístico-literário	Escrita (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP27A) Planejar e produzir, com a colaboração de colegas e a ajuda do professor, diferentes textos do campo artístico-literário (contos de fadas, maravilhosos, populares, fábulas, crônicas entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF02LP27B) Revisar e editar contos de fadas, maravilhosos, populares entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção Escrita
Campo da vida cotidiana	Escrita / leitura (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP16A) Ler e compreender diferentes textos do campo da vida cotidiana (bilhetes, recados, avisos, cartas, receitas, relatos, entre outros), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF02LP16B) Identificar e manter a estrutura composicional específica de bilhetes, recados, avisos, cartas, receitas, relatos, entre outros textos (digitais ou impressos).	Compreensão em leitura Estrutura composicional do texto
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP13A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, bilhetes, cartas entre outros textos do campo da vida cotidiana (impresso ou digital), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Produção Escrita

Campo da vida pública	Leitura (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP14) Ler e compreender diferentes textos do campo da vida pública utilizados para a divulgação de eventos da escola ou da comunidade (convite, propaganda, comunicado, carta, bilhete, convocação), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP18A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos para a divulgação de eventos da escola ou da comunidade (convite, propaganda, comunicado, carta, bilhete, convocação...), utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF02LP18B) Revisar e editar convite, propaganda, comunicado, carta, bilhete, convocação entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção Escrita
Campo da vida pública	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP26) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias, entre outros textos do campo da vida pública, que possam ser oralizados (em áudio ou vídeo) para compor um jornal falado, considerando a situação de comunicação, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo da vida pública	Oralidade Escrita (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP19A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias, entre outros textos do campo da vida pública, que possam ser oralizados (em áudio ou vídeo) para compor um jornal falado, considerando a situação de comunicação, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF02LP19B) Revisar notícias, entre outros textos produzidos para serem oralizados em um jornal falado, utilizando recursos de áudio ou vídeo.	Produção de texto oral e escrito
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP20) Reconhecer a função social de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (resumos, mapas conceituais, fichas técnicas, relatos de experiências, entre outros).	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos

Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP21) Ler e compreender, com a mediação do professor, diferentes textos expositivos (resumos, fichas técnicas, relatos de experiências, vocês sabia quê?, entre outros), em diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.	Compreensão em leitura Pesquisa
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade Escrita (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP25) Identificar e manter a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo próprio de textos expositivos (resumos, fichas técnicas, relatos de experiências, vocês sabia quê?, entre outros), em diferentes ambientes digitais de pesquisa, inclusive em suas versões orais.	Compreensão em leitura Produção de texto oral e escrito
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade Escrita (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP24A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diferentes textos das práticas de estudo e pesquisa (resumos, fichas técnicas, relatos de experiências, vocês sabia quê?, entre outros), que possam ser oralizados em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF02LP24B) Revisar diferentes textos expositivos produzidos (resumos, fichas técnicas, relatos de experiências, vocês sabia quê?, entre outros), para serem oralizados em áudio ou vídeo.	Produção de texto oral e escrito
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP23) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, verbetes de enciclopédia, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa (digitais ou impressos), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (compartilhada e autônoma)	2º	(EF02LP22A) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, verbetes de enciclopédia, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa (digitais ou impressos), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF02LP22B) Revisar e editar verbetes de enciclopédia, entre outros textos (digitais ou impressos) produzidos.	Produção Escrita

Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	3º	(EF03LP01) Grafar corretamente palavras com correspondências regulares contextuais – r/rr, m (p/b), c/qu, g/gu, o/u - e/i (final em oxítonas).	Ortografia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	3º	(EF03LP02A) Grafar corretamente palavras com correspondências regulares morfológico-gramaticais - U e L (verbos), AM e ÃO (verbos). (EF03LP02B) Acentuar palavras de uso frequente.	Ortografia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	3º	(EF03LP03A) Grafar corretamente palavras de uso frequente, com marcas de nasalização (til, m, n) e dígrafos (lh, nh, ch). (EF03LP03B) Eliminar erros ortográficos por interferência da fala (redução de ditongos e gerúndios, omissão de R em final de verbos).	Ortografia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	3º	(EF03LP05) Identificar o número de sílabas de palavras, a partir dos textos lidos, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas para compreender as regras de acentuação gráfica.	Separação de sílabas Classificação de palavras pelo número de sílabas Acentuação
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	3º	(EF03LP06A) Identificar a sílaba tônica das palavras. (EF03LP06B) Classificar as palavras quanto à posição da sílaba tônica: oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, para compreender as regras de acentuação de palavras.	Sílaba tônica Classificação de palavras pela posição da sílaba tônica
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	3º	(EF03LP04A) Acentuar corretamente palavras de uso frequente. (EF03LP04B) Compreender a regra de acentuação das proparoxítonas. (EF03LP04C) Acentuar corretamente palavras proparoxítonas.	Acentuação/ proparoxítonas
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	3º	(EF03LP07A) Analisar os efeitos de sentido provocados pelo uso da pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois-pontos e travessão). (EF03LP07B) Pontuar corretamente textos, usando ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação e reticências, segundo as características próprias dos diferentes gêneros.	Pontuação
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	3º	(EF03LP08) Compreender a função de elementos gramaticais como substantivos, adjetivos e verbos, na articulação das ideias do texto.	Substantivos, adjetivos e verbos

Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	3º	(EF03LP10) Atribuir sentido a palavras pouco familiares ou frequentes, como por exemplo, palavras com prefixos (in/ im- incompleto, pré-conceito) e sufixos (rapidamente, pe -zinho).	Prefixos e sufixos
Campo artístico-literário	Leitura (compartilhada e autônoma) Análise linguística / semiótica	3º	(EF03LP09A) Ler e compreender cordéis, repentes, entre outros textos do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF03LP09B) Compreender a função de adjetivos e locuções adjetivas para a caracterização de personagens e ambientes, na leitura de diferentes textos como contos, cordéis, entre outros.	Compreensão em leitura Adjetivos/ Locuções Adjetivas
Campo artístico-literário	Oralidade	3º	(EF03LP27) Recitar cordel, cantar repentes e emboladas, observando rimas e mantendo ritmo e melodia.	Recitação
Campo artístico-literário	Escrita (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP22A) Planejar e produzir cordéis, repentes, entre outros textos do campo artístico-literário que contenham rimas, ritmo e melodia, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF03LP22B) Revisar e editar cordéis, repentes, entre outros textos do campo artístico-literário produzidos.	Produção escrita
Campo da vida cotidiana	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP11) Ler e compreender, com autonomia, instruções de montagem, regras de jogo, regras de brincadeiras, entre outros textos do campo da vida cotidiana, compreendendo a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo próprio de cada gênero (predomínio de verbos no imperativo ou infinitivo, por exemplo).	Compreensão em leitura
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP14) Planejar e produzir instruções de montagem, regras de jogo, regras de brincadeiras, entre outros textos do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Produção escrita
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma) Leitura / escuta	3º	(EF03LP17) Identificar e manter, na leitura de cartas pessoais, entre outros textos do campo da vida cotidiana, a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional (predomínio de data, saudação, despedida, assinatura) e o estilo próprio de gêneros epistolares.	Compreensão em leitura Produção escrita

Campo da vida cotidiana	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP12) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais, entre outros textos do campo da vida cotidiana, que expressam sentimentos e opiniões, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais, entre outros textos do campo da vida cotidiana, que expressam sentimentos e opiniões, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Produção escrita
Campo da vida cotidiana	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP16A) Identificar a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo (predomínio de verbos no imperativo, por exemplo) de receitas, instruções de montagens, entre outros textos do campo da vida cotidiana.	Compreensão em leitura
Campo da vida cotidiana	Oralidade Escrita (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP15A) Assistir a programas culinários, na TV ou internet. (EF03LP15B) Produzir receitas, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero, para serem oralizadas, utilizando recursos de áudio ou vídeo.	Produção de texto oral e escrito
Campo da vida pública	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação, entre outros textos do campo da vida pública), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo da vida pública	Análise linguística / semiótica	3º	(EF03LP23) Analisar o efeito de sentido do uso de adjetivos em cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor, de reclamação, entre outros textos do campo da vida pública).	Adjetivos
Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP20A) Planejar e produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor, de reclamação, entre outros textos do campo da vida pública), com opiniões e críticas, de acordo com a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF03LP20B) Revisar e editar cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor, de reclamação, entre outros textos do campo da vida pública) produzidas, cuidando da apresentação final do texto.	Produção escrita

Campo da vida pública	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP19A) Ler e compreender anúncios/ campanhas publicitárias de conscientização, entre outros textos do campo da vida pública. (EF03LP19B) Compreender os efeitos de sentido de recursos de persuasão como cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras, em anúncios/campanhas publicitárias de conscientização, como elementos de convencimento/argumentação.	Compreensão em leitura Recursos de persuasão
Campo da vida pública	Oralidade Escrita (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP21A) Planejar e produzir anúncios/ campanhas publicitárias de conscientização, entre outros textos do campo da vida pública, que possam ser oralizados em áudio ou vídeo, observando os recursos de persuasão utilizados (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras) e considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF03LP21B) Revisar anúncios/campanhas publicitárias de conscientização, entre outros textos produzidos, para serem oralizados, utilizando recursos em áudio ou vídeo.	Produção oral e escrita
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP24) Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observação e de pesquisas, relatórios, artigos científicos, você sabia quê?, resumos, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura/ escuta
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escrita (compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP26) Identificar e manter, a estrutura composicional de relatos de observação e de pesquisas (etapas, listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo de resultados), relatórios, artigos científicos, você sabia quê?, resumos, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa.	Compreensão em leitura Estrutura composicional do texto

Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (escrita compartilhada e autônoma)	3º	(EF03LP25A) Planejar e produzir relatórios, artigos científicos, você sabia quê?, resumos, entre outros textos, cuja finalidade é a apresentação de resultados de observações e pesquisas realizadas a partir de diferentes fontes de informações, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF03LP25B) Revisar e editar relatórios, artigos científicos, você sabia quê?, resumos, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto e incluindo, quando pertinente ao gênero, imagens, diagramas, gráficos e/ou tabelas.	Produção escrita
Todos os campos de atuação	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, gêneros textuais variados.	Fluência de leitura Compreensão em leitura
Todos os campos de atuação	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.	Formação do leitor
Todos os campos de atuação	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP03) Identificar a ideia central de textos de diferentes gêneros (assunto/tema), demonstrando compreensão global.	Estratégia de leitura Compreensão em leitura
Todos os campos de atuação	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP04) Inferir informações implícitas, na leitura de textos de diferentes gêneros.	Estratégia de leitura Compreensão em leitura
Todos os campos de atuação	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas, na leitura de textos de diferentes gêneros.	Estratégia de leitura Compreensão em leitura
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	3º, 4º, 5º	(EF35LP06) Compreender as relações coesivas estabelecidas entre as partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.	Coesão textual
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	3º, 4º, 5º	(EF35LP14) Compreender o uso de recursos linguístico-discursivos como pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico, em textos de diferentes gêneros.	Pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos Coesão textual

Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	3º, 4º, 5º	(EF35LP07) Utilizar conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.	Convenções da escrita
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	3º, 4º, 5º	(EF35LP08) Utilizar recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.	Coesão textual
Todos os campos de atuação	Escrita (escrita compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP09) Empregar marcas de segmentação em função do projeto textual e das restrições impostas pelos gêneros: título e subtítulo, paragrafação, inserção de elementos paratextuais (notas, box, figura).	Produção Escrita Paragrafação e outras marcas de segmentação do texto
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	3º, 4º, 5º	(EF35LP13) Grafar corretamente palavras irregulares de uso frequente, inclusive aquelas com a letra H inicial.	Ortografia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	3º, 4º, 5º	(EF35LP12) Consultar o dicionário para o esclarecimento de dúvidas sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de irregularidades ortográficas.	Ortografia
Todos os campos de atuação	Oralidade	3º, 4º, 5º	(EF35LP10) Identificar características linguístico-discursivas e composicionais de gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações comunicativas (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).	Compreensão de textos orais
Todos os campos de atuação	Oralidade	3º, 4º, 5º	(EF35LP11) Ouvir canções, notícias, entrevistas, poemas e outros textos orais, em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, respeitando os diferentes grupos e culturas locais e rejeitando preconceitos linguísticos.	Variação linguística

Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	3º, 4º, 5º	(EF35LP07) Utilizar conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.	Convenções da escrita
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	3º, 4º, 5º	(EF35LP08) Utilizar recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.	Coesão textual
Todos os campos de atuação	Escrita (escrita compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP09) Empregar marcas de segmentação em função do projeto textual e das restrições impostas pelos gêneros: título e subtítulo, paragrafação, inserção de elementos paratextuais (notas, box, figura).	Produção Escrita Paragrafação e outras marcas de segmentação do texto
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	3º, 4º, 5º	(EF35LP13) Grafar corretamente palavras irregulares de uso frequente, inclusive aquelas com a letra H inicial.	Ortografia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	3º, 4º, 5º	(EF35LP12) Consultar o dicionário para o esclarecimento de dúvidas sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de irregularidades ortográficas.	Ortografia
Todos os campos de atuação	Oralidade	3º, 4º, 5º	(EF35LP10) Identificar características linguístico-discursivas e composicionais de gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações comunicativas (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).	Compreensão de textos orais
Todos os campos de atuação	Oralidade	3º, 4º, 5º	(EF35LP11) Ouvir canções, notícias, entrevistas, poemas e outros textos orais, em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, respeitando os diferentes grupos e culturas locais e rejeitando preconceitos linguísticos.	Variação linguística

Campo da vida pública	Leitura/escrita (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP16A) Ler/ouvir notícias, cartas de reclamação, resenhas entre outros textos do campo da vida pública, inclusive em suas versões orais. (EF35LP16B) Identificar e manter a estrutura composicional e o estilo próprios de notícias, cartas de reclamação, resenhas entre outros textos do campo da vida pública, inclusive em suas versões orais.	Compreensão em leitura Produção escrita
Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP15) Argumentar em defesa de pontos de vista sobre temas polêmicos relacionados a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, na produção escrita de cartas de reclamação, resenhas, entre outros textos do campo da vida pública.	Produção escrita
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP17) Pesquisar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.	Pesquisa
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	3º, 4º, 5º	(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	Escuta e produção de textos orais
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	3º, 4º, 5º	(EF35LP19) Recuperar, em situações formais de escuta, as ideias principais de exposições, apresentações e palestras das quais participa.	Compreensão de textos orais
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	3º, 4º, 5º	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.	Planejamento de texto oral Exposição oral
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos do campo artístico-literário, que apresentem diferentes cenários e personagens, observando elementos constituintes das narrativas, tais como enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.	Compreensão em leitura Elementos constituintes das narrativas
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	Formação do leitor literário Compreensão em leitura

Campo artístico-literário	Análise linguística / semiótica	3º, 4º, 5º	(EF35LP22) Reconhecer o uso de diálogos em textos do campo artístico-literário (contos, crônicas, fábulas), observando os efeitos de sentido de verbos de dizer (disse, falou, perguntou) e de variedades linguísticas no discurso direto (fala dos personagens).	Variação Linguística Discurso direto Verbos de dizer (de enunciação)
Campo artístico-literário	Análise linguística / semiótica	3º, 4º, 5º	(EF35LP30) Diferenciar os efeitos de sentido decorrentes do uso de discurso direto e indireto e de diferentes verbos de dizer, na leitura de textos de diferentes gêneros.	Discurso direto e indireto Verbos de dizer
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP29A) Identificar cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e foco narrativo, na leitura de textos do campo artístico-literário (contos, fábulas, crônicas, entre outros). (EF35LP29B) Diferenciar narrativas em primeira e terceira pessoas e seus efeitos de sentido.	Compreensão em leitura Foco narrativo (1ª e 3ª pessoas)
Campo artístico-literário	Escrita (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP25A) Planejar e produzir, com certa autonomia, contos, fábulas, lendas, entre outros textos do campo artístico-literário, mantendo os elementos próprios das narrativas ficcionais: narrador, personagem, enredo, tempo, espaço e ambiente. (EF35LP25B) Usar marcadores de tempo, espaço e fala de personagens na produção escrita. (EF35LP25C) Revisar e editar contos, fábulas, lendas, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção escrita Marcadores de tempo e espaço / Discurso direto
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando recursos sonoros como rimas, aliterações, sons, jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais.	Compreensão em leitura
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão de versos, estrofes e refrãos e seus efeitos de sentido.	Apreciação estética/Estilo
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP31) Compreender efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos, sonoros e de metáforas, na leitura de textos poéticos.	Compreensão em leitura Metáfora
Campo artístico-literário	Oralidade	3º, 4º, 5º	(EF35LP28) Declamar poemas com fluência, ritmo, respiração, pausas e entonação adequados à compreensão do texto.	Declamação de texto poético

Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP24A) Identificar a finalidade comunicativa de textos dramáticos, sua organização por meio de diálogos entre os personagens e os marcadores das falas e de cena. (EF35LP24B) Apreciar diferentes textos dramáticos.	Compreensão em leitura
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	4º	(EF04LP01A) Grafar, corretamente, palavras com regularidades contextuais: J (ja, jo, ju), G (-agem, -igem, -ugem e -ger/-gir) e mas/mais, mal/mau. (EF04LP01B) Pontuar corretamente textos, usando ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação e reticências, segundo as características próprias dos diferentes gêneros.	Ortografia Pontuação
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	4º	(EF04LP02) Grafar, corretamente, palavras com regularidades morfológico-gramaticais: -esa/ -oso (adjetivos), -eza (substantivos derivados); L (final de coletivos) e -ice (substantivos).	Ortografia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	4º	(EF04LP08A) Grafar, corretamente, palavras com regularidades morfológico-gramaticais terminadas em -izar/-isar; ência/ância/ança (substantivos derivados). (EF04LP08B) Grafar, corretamente, palavras de uso frequente com J/G, C, Ç, SS, SC, CH, X. (EF04LP08C) Grafar, corretamente, diferentes porquês (por que, por quê, porque, porquê).	Ortografia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	4º	(EF04LP04A) Compreender a regra de acentuação de monossílabos tônicos terminados em A, E, O. (EF04LP04B) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em A, E, O. (EF04LP04C) Compreender a regra de acentuação de oxítonas terminadas em A, E, O, seguidas ou não de S. (EF04LP04D) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em palavras oxítonas terminadas em A, E, O, seguidas ou não de S.	Acentuação
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	4º	(EF04LP05A) Compreender os efeitos de sentido decorrentes do uso de diferentes pontuações (ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos, travessão em diálogos). (EF04LP05B) Compreender os efeitos de sentido decorrentes do uso da vírgula em enumerações e na separação de vocativo e aposto.	Pontuação Vocativo/ Aposto

Todos os campos de atuação	Escrita Análise linguística / semiótica	4º	(EF04LP06) Identificar e fazer uso da concordância verbal entre substantivo ou pronome pessoal e verbo, na leitura e na escrita de textos de diferentes gêneros.	Concordância Verbal Produção escrita
Todos os campos de atuação	Escrita Análise linguística / semiótica	4º	(EF04LP07) Identificar e fazer uso da concordância nominal entre artigo, substantivo e adjetivo - no masculino e feminino, singular e plural, na leitura e na escrita de textos de diferentes gêneros.	Concordância nominal
Todos os campos de atuação	Leitura (autônoma)	4º	(EF04LP03) Localizar palavras no dicionário (impresso ou digital) para esclarecer significados, reconhecendo o sentido mais coerente com o texto.	Coerência textual
Campo da vida pública	Leitura / escuta (autônoma)	4º	(EF04LP10) Ler e compreender, com autonomia, cartas de reclamação, entre outros textos do campo da vida pública, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo da vida pública	Escrita (autônoma)	4º	(EF04LP11A) Planejar e produzir, com autonomia, cartas de reclamação, entre outros textos do campo da vida pública, considerando seus elementos constituintes: problema, opinião e argumentos, de acordo com a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF04LP11B) Revisar e editar cartas de reclamação, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção escrita
Campo da vida cotidiana	Leitura / escrita (autônoma)	4º	(EF04LP13) Identificar e manter em instruções de montagem de jogos e brincadeiras (digitais ou impressos), o tema/assunto, a estrutura composicional (lista, apresentação de materiais e instruções, etapas do jogo), o estilo (verbos no imperativo) e a situação comunicativa.	Compreensão em leitura Produção escrita
Campo da vida cotidiana	Oralidade	4º	(EF04LP12A) Assistir à programa infantil com instruções de montagem de jogos e brincadeiras, entre outros textos do campo da vida cotidiana, para a produção de tutoriais em áudio ou vídeo. (EF04LP12B) Planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo, a partir dos programas assistidos.	Produção de texto oral e audiovisual
Campo da vida pública	Leitura / escuta (autônoma)	4º	(EF04LP14) Identificar em notícias, cartas de leitor, comentários, posts entre outros textos do campo da vida pública, fatos, participantes, local e momento/ tempo da ocorrência do fato/assunto comentado.	Compreensão em leitura

Campo da vida pública	Leitura / escuta (autônoma)	4º	(EF04LP15A) Ler e compreender notícias, cartas de leitor, comentários, posts, entre outros textos do campo da vida pública. (EF04LP15B) Distinguir fatos de opiniões/ sugestões na leitura de diferentes textos do campo da vida pública (notícias, cartas de leitor, comentários, posts...).	Compreensão em leitura Fato e opinião
Campo da vida pública	Escrita (autônoma)	4º	(EF04LP16A) Planejar e produzir notícias sobre assuntos de interesse do universo escolar (digitais ou impressas), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF04LP16B) Revisar e editar notícias produzidas, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero, cuidando da apresentação final do texto.	Produção escrita
Campo da vida pública	Oralidade	4º	(EF04LP18A) Analisar o padrão entonacional de âncoras, repórteres, entrevistadores e entrevistados em jornais radiofônicos. (EF04LP18B) Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal de âncoras, repórteres, entrevistadores e entrevistados em jornais televisivos.	Compreensão em escuta Aspectos não linguísticos (paralinguísticos)
Campo da vida pública	Oralidade	4º	(EF04LP17A) Planejar e produzir notícias e entrevistas para jornais radiofônicos, televisivos ou de internet, orientando-se por meio de roteiro ou anotações e demonstrando conhecimentos sobre esses textos na modalidade oral. (EF04LP17B) Revisar notícias e entrevistas produzidas para jornais radiofônicos, televisivos ou de internet.	Planejamento e produção de texto oral
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escuta (autônoma)	4º	(EF04LP19) Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica, resumos, mapas conceituais, você sabia quê?, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional, o estilo e a finalidade do gênero.	Compreensão em leitura
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escuta (autônoma)	4º	(EF04LP20) Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em diferentes textos que requerem a apresentação de dados e informações, no campo das práticas de estudo e pesquisa.	Compreensão em leitura
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escrita (autônoma)	4º	(EF04LP24) Identificar e manter, em relatórios de observação e pesquisa, as características da estrutura composicional de tabelas, diagramas e gráficos, como forma de apresentação de dados e informações.	Compreensão em leitura Estrutura composicional do texto

Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (autônoma)	4º	(EF04LP21A) Planejar e produzir textos expositivos de divulgação científica, resumos, mapas conceituais, você sabia quê?, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, a partir de temas/assuntos de interesse dos estudantes, com base em resultados de observações e pesquisas (em fontes de informações impressas ou eletrônicas) incluindo, quando pertinente ao gênero, imagens, gráficos ou tabelas. (EF04LP21B) Revisar e editar textos expositivos de divulgação científica, resumos, mapas conceituais, você sabia quê?, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção escrita
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escuta (autônoma)	4º	(EF04LP09) Ler e compreender verbetes de enciclopédia ou de dicionário (digitais ou impressos), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escrita (autônoma)	4º	(EF04LP23) Identificar e manter, na leitura e na produção escrita de verbetes de enciclopédia ou de dicionário (digitais ou impressos), o tema/assunto, a estrutura composicional (título do verbete, definição, detalhamento, curiosidades...), o estilo e a situação comunicativa.	Compreensão em leitura Produção escrita
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (autônoma)	4º	(EF04LP22A) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia ou de dicionário (digitais ou impressos), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF04LP22B) Revisar e editar verbetes de enciclopédia ou de dicionário produzidos, digitais ou impressos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção escrita
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma) Oralidade	4º	(EF04LP27A) Ler e compreender diferentes textos dramáticos, identificando marcadores de falas das personagens e de cena. (EF04LP27B) Representar cenas de textos dramáticos lidos, reproduzindo falas das personagens de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor.	Compreensão em leitura Dramatização de histórias
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (autônoma)	4º	(EF04LP26) Ler e compreender poemas concretos (visuais) - digitais ou impressos - observando a estrutura composicional do texto (distribuição/desenho do texto na página), rimas, ritmo e melodia e seus efeitos de sentido.	Compreensão em leitura

Campo artístico-literário	Escrita (autônoma)	4º	(EF04LP25A) Planejar e produzir poemas concretos (visuais) - digitais ou impressos - atentando-se para a estrutura composicional do texto (distribuição/desenho do texto na página), rimas, ritmo e melodia, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. e melodia. (EF04LP25B) Revisar e editar poemas concretos (visuais) produzidos - digitais ou impressos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção escrita
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização)	5º	(EF05LP01A) Grafar palavras utilizando regras de correspondência morfológico-gramaticais: ESA - adjetivos que indicam lugar de origem, EZA - substantivos derivados de adjetivos, sufixo ICE (substantivos), sufixo OSO (adjetivos); palavras de uso frequente, com correspondências irregulares, diferentes PORQUÊS e H (etimologia). (EF05LP01B) Pontuar corretamente textos, usando ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação e reticências, segundo as características próprias dos diferentes textos.	Ortografia Pontuação
Todos os campos de atuação	Leitura / escuta (autônoma)	5º	(EF05LP02) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados), conforme o contexto de uso, comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas, com esses mesmos termos utilizados na linguagem cotidiana.	Compreensão em leitura Polissemia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica (Ortografização) Escrita	5º	(EF05LP03A) Acentuar corretamente palavras proparoxítonas, oxítonas, monossílabos tônicos e paroxítonas (terminadas em L, R, X, PS, UM/UNS, I/IS, EI/EIS). (EF05LP03B) Usar, na escrita de textos de diferentes gêneros, o acento diferencial (têm/tem, mantém/mantêm/ pôr/por/ pôde/ pode).	Acentuação Escrita
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	5º	(EF05LP04) Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos, reticências, aspas e parênteses, reconhecendo seus efeitos de sentido.	Pontuação
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	5º	(EF05LP05) Compreender, na leitura de diferentes textos, os efeitos de sentido do uso de verbos nos tempos presente, passado e futuro, do modo indicativo.	Verbos - modo indicativo

Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	5º	(EF05LP06) Flexionar, adequadamente, os verbos, na escrita de textos de diferentes gêneros, segundo critérios de concordância verbal.	Concordância Verbal
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	5º	(EF05LP07) Compreender, na leitura de textos, o sentido do uso de diferentes conjunções e a relação estabelecem na articulação das partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.	Conjunções
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	5º	(EF05LP08) Compreender o sentido de palavras pouco familiares ou frequentes, a partir da análise de prefixos (in-, des-, a-...) e sufixos (-mente, -ância, -agem...), apoiando-se em palavras conhecidas e/ou de um mesmo campo semântico.	Prefixos e sufixos
Todos os campos de atuação	Escrita (autônoma)	5º	(EF05LP26) Utilizar, na produção escrita de diferentes textos, conhecimentos linguísticos: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita para citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas, de acordo com o estilo de cada texto.	Concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) regras ortográficas Escrita
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica Escrita	5º	(EF05LP27A) Utilizar recursos de coesão referencial (pronomes, sinônimos) na produção escrita de diferentes textos, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo de diferentes gêneros. (EF05LP27B) Utilizar, na produção escrita de diferentes textos, articuladores (conjunções, advérbios e preposições) de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do texto.	Conjunções Advérbios Preposições Escrita

Campo da vida cotidiana	Leitura / escuta (autônoma)	5º	(EF05LP09) Ler e compreender resumos, mapas conceituais, relatórios, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (autônoma)	5º	(EF05LP12A) Planejar e produzir, com autonomia, resumos, mapas conceituais, relatórios, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF05LP12B) Revisar e editar, com autonomia, resumos, mapas conceituais, relatórios, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção escrita
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (autônoma)	5º	(EF05LP10) Ler/ouvir e compreender, com autonomia, anedotas, piadas, cartuns, poemas, minicontos, entre outros textos do campo artístico-literário, em diferentes mídias, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura/ escuta
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (autônoma)	5º	(EF05LP28) Observar, na leitura de anedotas, piadas, cartuns, poemas, minicontos, entre outros textos, recursos multissemióticos (de áudio, de vídeo, imagens estáticas e/ou em movimento, cor etc.) em diferentes mídias.	Compreensão em leitura Recursos multissemióticos
Campo artístico-literário	Escrita (autônoma)	5º	(EF05LP11A) Planejar e produzir, com autonomia, anedotas, piadas, cartuns, contos, entre outros textos do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF05LP11B) Revisar e editar, com autonomia, anedotas, piadas, cartuns, contos, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção escrita
Campo da vida pública	Leitura / escrita (autônoma)	5º	(EF05LP14) Identificar e manter, na leitura/ escuta e produção escrita de resenhas críticas sobre brinquedos ou livros de literatura infantil, o tema/ assunto, a estrutura composicional (apresentação e avaliação do produto), o estilo e a situação comunicativa.	Compreensão em leitura/ escuta Produção escrita

Campo da vida pública	Escrita (autônoma) Oralidade	5º	(EF05LP13A) Assistir a postagens de resenhas críticas de brinquedos e livros de literatura, em vlog infantil. (EF05LP13B) Planejar e produzir resenhas críticas, para a gravação em áudio ou vídeo e postagem na Internet. (EF05LP13C) Revisar resenhas críticas produzidas para gravação em áudio ou vídeo e postagem na Internet.	Produção de texto oral e escrito
Campo da vida pública	Leitura / escuta (autônoma)	5º	(EF05LP15A) Ler e compreender notícias, reportagens, entre outros textos do campo da vida pública. (EF05LP15B) Assistir a notícias, reportagens, entre outros textos do campo da vida pública, em vlogs argumentativos.	Compreensão em leitura/ escuta
Campo da vida pública	Oralidade	5º	(EF05LP21) Analisar a entonação, a expressão facial e corporal e a variação linguística de vloggers, repórteres, entrevistadores e entrevistados, em textos orais.	Variação linguística Aspectos não linguísticos (paralinguísticos)
Campo da vida pública	Leitura / escuta (autônoma)	5º	(EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias, para concluir sobre qual informação é mais confiável e o porquê.	Compreensão em leitura
Campo da vida pública	Escrita (autônoma)	5º	(EF05LP17) Planejar e produzir roteiro sobre temas de interesse da turma, para a produção de uma reportagem digital, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, para a produção de uma reportagem digital.	Produção escrita
Campo da vida pública	Escrita (autônoma) Oralidade	5º	(EF05LP18A) Produzir uma reportagem digital sobre produtos de mídia para público infantil a partir de um roteiro. (EF05LP18B) Revisar e editar uma reportagem digital produzida sobre produtos de mídia para público infantil.	Planejamento e produção de texto oral
Campo da vida pública	Leitura / escuta (autônoma)	5º	(EF05LP20A) Assistir/ouvir a debates regrados sobre acontecimentos de interesse social, atentando-se para a validade e a força das argumentações. (EF05LP20B) Analisar, em debates regrados sobre acontecimentos de interesse social, a validade e a força das argumentações (argumentos por comparação, por exemplificação, de autoridade, por evidência), com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital.	Compreensão de textos orais e audiovisuais

Campo da vida pública	Oralidade	5º	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos e fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.	Produção de texto oral
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	5º	(EF05LP23) Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas, presentes em textos de diferentes gêneros do campo das práticas de estudo e pesquisa, como relatórios, textos didáticos, entre outros.	Compreensão em leitura
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura (autônoma)	5º	(EF05LP22) Ler e compreender textos do campo das práticas de estudo e pesquisa (resumos, mapas conceituais, textos de divulgação científica, você sabia quê?), sobre tema de interesse dos estudantes, considerando a situação comunicativa, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (autônoma)	5º	(EF05LP24A) Planejar e produzir textos do campo das práticas de estudo e pesquisa (resumos, mapas conceituais, textos de divulgação científica, você sabia quê?), sobre tema de interesse dos estudantes, para organizar resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, com a inclusão de imagens, gráficos, tabelas ou infográficos, considerando a situação comunicativa, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF05LP24B) Revisar e editar resumos, mapas conceituais, textos de divulgação científica, você sabia quê?, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do gêneros.	Produção escrita
Campo artístico-literário	Leitura/ Oralidade	5º	(EF05LP25A) Ler e compreender diferentes textos dramáticos. (EF05LP25B) Representar cenas de textos dramáticos lidos, reproduzindo as falas das personagens de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor.	Compreensão em leitura Dramatização de histórias

Campo de atuação na vida pública	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP01A) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio. (EF69LP01B) Posicionar-se contrariamente a discursos de ódio. (EF69LP01C) Identificar possibilidades e meios de denúncia.	Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias
Campo jornalístico / midiático	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP02A) Analisar peças publicitárias variadas. (EF69LP02B) Comparar peças publicitárias variadas. (EF69LP02C) Perceber a articulação entre peças publicitárias em campanhas.	Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias
Campo jornalístico / midiático	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP03A) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências. (EF69LP03B) Identificar, em reportagens e fotorreportagens, o fato retratado. (EF69LP03C) Identificar, em entrevistas, os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas. (EF69LP03D) Identificar crítica ou ironia/ humor presente em tirinhas, memes, charges, por exemplo.	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto
Campo jornalístico / midiático	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP04A) Identificar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários. (EF69LP04B) Analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, considerando práticas de consumo conscientes.	Efeitos de sentido
Campo jornalístico / midiático	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP05A) Inferir, em textos multissemióticos, o efeito de sentido (humor, ironia ou crítica) produzido pelo uso de palavras, expressões, imagens, clichês, recursos iconográficos, pontuação, entre outros. (EF69LP05B) Justificar, em textos multissemióticos, o efeito de sentido (humor, ironia ou crítica) produzido pelo uso de palavras, expressões, imagens, clichês, recursos iconográficos, pontuação, entre outros.	Efeitos de sentido
Campo jornalístico / midiático	Produção de textos	6º ao 9º	(EF69LP06) Produzir notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural (resenhas e outros gêneros textuais próprios das formas de expressão das culturas juvenis, em várias mídias).	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais

Campo jornalístico / midiático	Produção de textos	6º ao 9º	(EF69LP07A) Utilizar estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos. (EF69LP07B) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação.	Textualização
Campo jornalístico / midiático	Produção de textos	6º ao 9º	(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.	Revisão/ edição de texto informativo e opinativo
Campo jornalístico / midiático	Produção de textos	6º ao 9º	(EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido (cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV entre outros), da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.	Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais
Campo jornalístico / midiático	Oralidade*- Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo	6º ao 9º	(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião, orientando-se por roteiro e contexto de produção.	Produção de textos jornalísticos orais
Campo jornalístico / midiático	Oralidade*- Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo	6º ao 9º	(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.	Produção de textos jornalísticos orais

Campo jornalístico / midiático	Oralidade*- Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo	6º ao 9º	(EF69LP12A) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo). (EF69LP12B) Analisar textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos.	Planejamento e produção de textos jornalísticos orais
Campo jornalístico / midiático	Oralidade	6º ao 9º	(EF69LP13) Buscar conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social
Campo jornalístico / midiático	Oralidade	6º ao 9º	(EF69LP14) Analisar tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos em textos de relevância social.	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social
Campo jornalístico / midiático	Oralidade	6º ao 9º	(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social
Campo jornalístico / midiático	Análise linguística / semiótica	6º ao 9º	(EF69LP16A) Analisar as formas de composição dos gêneros textuais do campo jornalístico. (EF69LP16B) Utilizar as formas de composição dos gêneros textuais do campo jornalístico.	Construção composicional
Campo jornalístico / midiático	Análise linguística / semiótica	6º ao 9º	(EF69LP17) Identificar recursos estilísticos e semióticos presentes em textos jornalísticos e publicitários.	Estilo
Campo jornalístico / midiático	Análise linguística / semiótica	6º ao 9º	(EF69LP18A) Compreender a utilização de recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma composicional de textos argumentativos. (EF69LP18B) Fazer uso da coesão, da coerência e da progressão temática, durante a escrita/reescrita de textos argumentativos.	Estilo

Campo jornalístico / midiático	Análise linguística / semiótica	6º ao 9º	(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.	Efeito de sentido
Campo de atuação na vida pública	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais.	Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (lei, código, estatuto, regimento etc.)
Campo de atuação na vida pública	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP21) Posicionar-se a respeito de conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social (manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis, por exemplo).	Apreciação e réplica
Campo de atuação na vida pública	Produção de textos	6º ao 9º	(EF69LP22A) Analisar pontos de vista, reivindicações, levando em conta seu contexto de produção e as características dos textos reivindicatórios ou propositivos. (EF69LP22B) Produzir textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade. (EF69LP22C) Revisar/editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade.	Textualização, revisão e edição
Campo de atuação na vida pública	Textualização, revisão e edição	6º ao 9º	(EF69LP23) Contribuir com a escrita de textos normativos (regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola), levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão.	Produção Escrita

Campo de atuação na vida pública	Oralidade	6º ao 9º	(EF69LP24A) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário entre outros, como forma de criar familiaridade com a leitura e análise de textos legais. (EF69LP24B) Reconhecer o caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.	Discussão oral
Campo de atuação na vida pública	Oralidade	6º ao 9º	(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.	Discussão oral
Campo de atuação na vida pública	Oralidade	6º ao 9º	(EF69LP26A) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentações de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala. (EF69LP26B) Retomar, no momento ou posteriormente, assuntos tratados em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas e reuniões com base em anotações pessoais desses próprios eventos.	Registro
Campo de atuação na vida pública	Análise linguística / semiótica	6º ao 9º	(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.	Análise de textos legais/ normativos, propositivos e reivindicatórios

Campo de atuação na vida pública	Análise linguística / semiótica	6º ao 9º	(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/ permissibilidade), e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia.	Modalização
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica (reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia, esquema, infográfico, relatório, relato multimidiático de campo, entre outros) e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.	Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.	Relação entre textos
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.	Apreciação e réplica
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.	Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão

Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão.	Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações.	Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	6º ao 9º	(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.	Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica Estratégias de escrita

Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	6º ao 9º	(EF69LP36A) Produzir textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos. (EF69LP36B) Revisar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos. (EF69LP36C) Editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, considerando	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	6º ao 9º	(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, programa de rádio, podcasts) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.	Estratégias de produção
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	6º ao 9º	(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas.	Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	6º ao 9º	(EF69LP39) Planejar o recorte temático da entrevista a partir do levantamento de informações sobre o entrevistado, elaboração de roteiro de perguntas, realização da entrevista, usando adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.	Estratégias de produção
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/ semiótica	6º ao 9º	(EF69LP40) Analisar, em gravações de diferentes gêneros orais de apresentação a construção composicional –, os elementos paralinguísticos e cinésicos, para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.	Construção composicional Elementos paralinguísticos e cinésicos Apresentações orais

Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/ semiótica	6º ao 9º	(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc.	Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística / semiótica	6º ao 9º	(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos, e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.	Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística / semiótica	6º ao 9º	(EF69LP43A) Identificar os modos de introdução de outras vozes no texto as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos. (EF69LP43B) Utilizar em apresentações próprias os modos de introdução de outras vozes no texto as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados e os elementos de normatização em textos científicos.	Marcas linguísticas Intertextualidade

Campo artístico-literário	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica
Campo artístico-literário	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD´s, DVD´s etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica
Campo artístico-literário	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica
Campo artístico-literário	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas empregados, expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos
Campo artístico-literário	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.	Reconstrução da textualidade e compreensão os provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos

Campo artístico-literário	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.	Adesão às práticas de leitura
Campo artístico-literário	Produção de textos	6º ao 9º	(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.	Relação entre textos
Campo artístico-literário	Produção de textos	6º ao 9º	(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.	Consideração das condições de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição
Campo artístico-literário	Oralidade	6º ao 9º	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.	Produção de textos orais

Campo artístico-literário	Oralidade	6º ao 9º	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos, bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros, contar/recontar histórias tanto da tradição oral, quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior.	Produção de textos orais Oralização
Campo artístico-literário	Análise linguística / semiótica	6º ao 9º	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	6º ao 9º	(EF69LP55) Reconhecer em textos de diferentes gêneros as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.	Variação linguística
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	6º ao 9º	(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo da norma-padrão em situações de fala e escrita em textos de diferentes gêneros, levando em consideração o contexto, situação de produção e as características do gênero.	Variação linguística
Campo jornalístico-midiático	Leitura	6º, 7º	(EF67LP01A) Analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web. (EF67LP01B) Produzir textos noticiosos possibilitando a escrita hipertextual.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital

Campo jornalístico / midiático	Leitura	6º, 7º	(EF67LP02A) Analisar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas (impressos e on-line) sites noticiosos etc. (EF67LP02B) Colocar-se, de maneira ética e respeitosa, frente a textos jornalísticos e midiáticos e às opiniões a eles relacionadas.	Apreciação e réplica
Campo jornalístico / midiático	Leitura	6º, 7º	(EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.	Relação entre textos
Campo jornalístico / midiático	Leitura	6º, 7º	(EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.	Estratégia de leitura: distinção de fato e opinião
Campo jornalístico / midiático	Leitura	6º, 7º	(EF67LP05A) Identificar teses/opiniões/ posicionamentos explícitos e argumentos em diferentes gêneros argumentativos. (EF67LP05B) Manifestar concordância ou discordância após a identificação de teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em diferentes gêneros argumentativos. (EF67LP05C) Avaliar teses/opiniões/ posicionamentos explícitos e argumentos em diferentes gêneros argumentativos.	Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos Apreciação e réplica
Campo jornalístico / midiático	Leitura	6º, 7º	(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa, em diferentes gêneros.	Efeitos de sentido
Campo jornalístico / midiático	Leitura	6º, 7º	(EF67LP07A) Identificar o uso de recursos persuasivos (título, escolhas lexicais, construções metafóricas, explicitação ou ocultação de fontes de informação, entre outros) em textos argumentativos. (EF67LP07B) Analisar efeitos de sentido no uso de recursos persuasivos (título, escolhas lexicais, construções metafóricas, explicitação ou ocultação de fontes de informação, entre outros) em textos argumentativos.	Efeitos de sentido

Campo jornalístico / midiático	Leitura	6º, 7º	(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição), em gêneros diversos.	Efeitos de sentido Exploração da multissemiose
Campo jornalístico / midiático	Produção de textos	6º, 7º	(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/ espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado, do levantamento de dados e informações sobre o fato.	Estratégias de produção: planejamento de textos informativos
Campo jornalístico / midiático	Produção de textos	6º, 7º	(EF67LP10A) Produzir notícia impressa e para TV, rádio e internet tendo em vista características do gênero, o estabelecimento adequado de coesão, os recursos de mídias disponíveis. (EF67LP10B) Utilizar recursos de captação e edição de áudio e imagem (câmera, filmadora, celular, notebook, tablet, desktop), na produção de notícias.	Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição
Campo jornalístico / midiático	Produção de textos	6º, 7º	(EF67LP11) Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação, entre outros.	Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos

Campo jornalístico / midiático	Produção de textos	6º, 7º	(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado, entre outros) que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais, tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.	Textualização de textos argumentativos e apreciativos
Campo jornalístico / midiático	Produção de textos	6º, 7º	(EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção, por meio da exploração de recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento, criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.	Produção e edição de textos publicitários
Campo jornalístico / midiático	Oralidade	6º, 7º	(EF67LP14A) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, escolha do entrevistado etc.). (EF67LP14B) Levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão. (EF67LP14C) Preparar o roteiro de perguntas para a realização de entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados ao fato noticiado ou ao tema em pauta. (EF67LP14D) Editar a escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.	Planejamento e produção de entrevistas orais
Campo de atuação na vida pública	Leitura	6º, 7º	(EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.	Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais e normativos

Campo de atuação na vida pública	Leitura	6º, 7º	(EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), reconhecendo-os como espaços para fazer reivindicações e se engajar na busca de soluções para problemas pessoais, dos outros e coletivos.	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social
Campo de atuação na vida pública	Leitura	6º, 7º	(EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos).	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social
Campo de atuação na vida pública	Leitura	6º, 7º	(EF67LP18A) Identificar, na leitura de textos reivindicatórios ou propositivos, o objeto da reclamação e/ou da solicitação, analisando sua pertinência. (EF67LP18B) Identificar, na leitura de textos reivindicatórios ou propositivos, a sustentação, explicação ou justificativa apresentada para a reclamação e/ou solicitação, analisando sua pertinência em relação ao objeto da reclamação e/ou da solicitação.	Estratégias, procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos
Campo de atuação na vida pública	Produção de textos	6º, 7º	(EF67LP19) Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.	Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	6º, 7º	(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.	Curadoria de informação
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	6º, 7º	(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc.	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	6º, 7º	(EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição

Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	6º, 7º	(EF67LP23A) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas. (EF67LP23B) Formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aula, apresentação oral, seminário etc.	Conversação espontânea
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	6º, 7º	EF67LP24A) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo). (EF67LP24B) Identificar as informações principais de apresentações orais, tendo em vista o apoio ao estudo.	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota
Todos os campos de atuação	Análise linguística/ semiótica	6º, 7º	(EF67LP25A) Reconhecer o emprego da coesão e da progressão temática nas produções textuais. (EF67LP25B) Utilizar adequadamente a coesão e a progressão temática nas produções textuais.	Textualização Progressão temática
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística / semiótica	6º, 7º	(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica.	Textualização
Campo artístico-literário	Leitura	6º, 7º	(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos	Relação entre textos
Campo artístico-literário	Leitura	6º, 7º	(EF67LP28) Ler e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, poemas, entre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	Estratégias de leitura Apreciação e réplica

Campo artístico-literário	Leitura	6º, 7º	(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala, indicações cênicas e a organização do texto (enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência).	Reconstrução da textualidade Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos
Campo artístico-literário	Produção de textos	6º, 7º	(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais (contos, narrativas de enigma, crônicas, entre outros) que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.	Construção da textualidade Relação entre textos
Campo artístico-literário	Produção de textos	6º, 7º	(EF67LP31A) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas. (EF67LP31B) Criar poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.	Construção da textualidade Relação entre textos
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	6º, 7º	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.	Fono-ortografia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	6º, 7º	(EF67LP33) Pontuar adequadamente textos de diferentes gêneros (ponto, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências).	Elementos notacionais da escrita
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	6º, 7º	(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.	Léxico/ morfologia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	6º, 7º	(EF67LP35) Distinguir, em textos de diferentes gêneros, os efeitos de sentido produzidos pelo uso de palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.	Léxico/ morfologia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	6º, 7º	(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	Coesão

Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	6º, 7º	(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.	Sequências textuais
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	6º, 7º	(EF67LP38) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de figuras de linguagem.	Figuras de linguagem
Campo jornalístico-midiático	Leitura	8º, 9º	(EF89LP01A) Analisar os interesses, no campo jornalístico e midiático, as influências das novas tecnologias e as condições que fazem da informação uma mercadoria. (EF89LP01B) Desenvolver estratégias de leitura crítica frente aos textos jornalísticos, midiáticos entre outros.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital
Campo jornalístico / midiático	Leitura	8º, 9º	(EF89LP02) Analisar, ética e criticamente, diferentes práticas sociais frente aos gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge, curtida, post, blog, entre outros) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital

Campo jornalístico / midiático	Leitura	8º, 9º	(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica
Campo jornalístico / midiático	Leitura	8º, 9º	(EF89LP04A) Identificar argumentos e contra-argumentos explícitos em textos argumentativos. (EF89LP04B) Analisar argumentos e contra-argumentos explícitos em textos argumentativos.	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica
Campo jornalístico / midiático	Leitura	8º, 9º	(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido provocados pelo uso, em textos, de formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre).	Efeitos de sentido
Campo jornalístico / midiático	Leitura	8º, 9º	(EF89LP06A) Reconhecer o uso de recursos persuasivos em diferentes textos argumentativos. (EF89LP06B) Analisar efeitos de sentido referentes ao uso de recursos persuasivos em textos argumentativos.	Efeitos de sentido
Campo jornalístico / midiático	Leitura	8º, 9º	(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.	Efeitos de sentido Exploração da multissemiose
Campo jornalístico / midiático	Produção de textos	8º, 9º	(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto, a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado, do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar, da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual.	Estratégia de produção: planejamento de textos informativos

Campo jornalístico / midiático	Produção de textos	8º, 9º	(EF89LP09A) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas. (EF89LP09B) Produzir reportagens multimidiáticas, com base nas condições de produção: características do gênero, recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem. (EF89LP09C) Utilizar adequadamente a norma-padrão na produção de reportagens impressas e multimidiáticas.	Estratégia de produção: textualização de textos informativos
Campo jornalístico / midiático	Produção de textos	8º, 9º	(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto, a partir da escolha da questão a ser discutida, da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, dos tipos de argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.	Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos
Campo jornalístico / midiático	Produção de textos	8º, 9º	(EF89LP11A) Produzir peças e campanhas publicitárias (cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, por exemplo). (EF89LP11B) Revisar peças e campanhas publicitárias. (EF89LP11C) Editar peças e campanhas publicitárias.	Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários
Campo jornalístico / midiático	Oralidade	8º, 9º	(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido, tendo em vista as condições de produção do debate, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador entre outras possibilidades de participação, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.	Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados

Campo jornalístico / midiático	Oralidade	8º, 9º	(EF89LP13A) Planejar (para pessoas locais: colegas, professores, pai, mãe, por exemplo) entrevistas sobre fatos de relevância cotidiana. (EF89LP13B) Aplicar as entrevistas com vistas à compilação e à análise de respostas coletadas.	Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais
Campo jornalístico / midiático	Análise linguística / semiótica	8º, 9º	(EF89LP14A) Analisar, em textos orais e escritos, os movimentos de sustentação, refutação e negociação de argumentos. (EF89LP14B) Analisar, em textos orais e escritos, a força persuasiva dos argumentos utilizados.	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa
Campo jornalístico / midiático	Análise linguística / semiótica	8º, 9º	(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro.	Estilo
Campo jornalístico / midiático	Análise linguística / semiótica	8º, 9º	(EF89LP16A) Analisar a linguística aplicada a textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais. (EF89LP16B) Reconhecer, por meio da identificação de classes e estruturas gramaticais, a apreciação ideológica aplicada a fatos noticiados, posições implícitas ou assumidas.	Modalização
Campo de atuação na vida pública	Leitura	8º, 9º	(EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local (Declaração dos Direitos Humanos, Constituição Brasileira, ECA, regulamentação da organização escolar, entre outros) que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos
Campo de atuação na vida pública	Leitura	8º, 9º	(EF89LP18A) Analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola, na comunidade, no município ou no país, incluindo formas de participação digital. (EF89LP18B) Buscar soluções para problemas ou questões que envolvam acontecimentos vivenciados na escola e na comunidade.	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social

Campo de atuação na vida pública	Leitura	8º, 9º	(EF89LP19A) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados, petições on-line, entre outros gêneros que envolvam conteúdos de contestação. (EF89LP19B) Analisar a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público.	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros Apreciação e réplica
Campo de atuação na vida pública	Leitura	8º, 9º	(EF89LP20A) Comparar propostas políticas e de solução de problemas. (EF89LP20B) Identificar por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando as propostas políticas serão necessárias e implementadas. (EF89LP20C) Analisar a eficácia da proposta e da solução para o problema. (EF89LP20D) Comparar dados e informações de diferentes fontes. (EF89LP20E) Identificar coincidências, complementaridades e contradições referentes aos dados e informações usados em fundamentação de propostas. (EF89LP20F) Compreender a maneira como os dados e informações usados em fundamentação de propostas se comportar em contexto social. (EF89LP20G) Posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas políticas e de solução de problemas. (EF89LP20H) Analisar a coerência entre os elementos, que favoreçam a tomada de decisões fundamentadas.	Estratégias e procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos
Campo de atuação na vida pública	Produção de textos	8º, 9º	(EF89LP21A) Realizar enquetes e pesquisas de opinião, com vistas ao levantamento de prioridades, de problemas a resolver ou de propostas sugeridas. (EF89LP21B) Analisar a qualidade e a utilidade de fontes de pesquisa.	Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos
Campo de atuação na vida pública	Oralidade	8º, 9º	(EF89LP22A) Compreender as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas. (EF89LP22B) Analisar a validade, a força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto. (EF89LP22C) Formular propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos.	Escuta Apreender o sentido geral dos textos Apreciação e réplica Produção/ Proposta

Campo de atuação na vida pública	Análise linguística / semiótica	8º, 9º	(EF89LP23A) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação). (EF89LP23B) Analisar a força dos argumentos utilizados em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos.	Movimentos argumentativos e força dos argumentos
Campo de atuação na vida pública	Leitura	8º, 9º	(EF89LP24A) Elaborar questões para a realização de pesquisas. (EF89LP24B) Aplicar pesquisas para coleta de informações. (EF89LP24C) Usar fontes abertas e confiáveis na realização de pesquisas.	Curadoria de informação
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	8º, 9º	(EF89LP25) Apresentar o resultado de pesquisas por meio de explanação oral, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos, entre outros recursos.	Estratégia de escrita: textualização, revisão e edição
Campo de atuação na vida pública	Produção de textos	8º, 9º	(EF89LP26) Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações.	Estratégia de escrita: textualização, revisão e edição
Campo de atuação na vida pública	Oralidade	8º, 9º	(EF89LP27A) Formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos (situações de aulas, apresentação oral, seminário, debates, entre outros). (EF89LP27B) Tecer considerações relacionadas às problematizações.	Conversação espontânea
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	8º, 9º	(EF89LP28A) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins. (EF89LP28B) Identificar, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo. (EF89LP28C) Realizar, quando necessário, uma síntese final que priorize pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais.	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota

Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística / semiótica	8º, 9º	(EF89LP29A) Identificar mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas , catáforas, uso de organizadores textuais, de coesivos etc. (EF89LP29B) Utilizar, em textos de diversos gêneros, mecanismos de progressão temática. (EF89LP29C) Analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.	Textualização Progressão temática
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística / semiótica	8º, 9º	(EF89LP30A) Analisar a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na Web. (EF89LP30B) Proceder à remissão a conceitos e relações por meio de links.	Textualização
Campo de atuação na vida pública	Análise linguística / semiótica	8º, 9º	(EF89LP31A) Analisar, em textos, marcas asseverativas ou quase-asseverativas relacionadas às ideias de concordância ou discordância. (EF89LP31B) Utilizar, em textos, as marcas asseverativas e quase-asseverativas de forma consciente.	Modalização
Campo artístico-literário	Leitura	8º, 9º	(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, entre outros.	Relação entre textos
Campo artístico-literário	Leitura	8º, 9º	(EF89LP33A) Ler, de forma autônoma, textos de gêneros variados. (EF89LP33B) Compreender textos de gêneros variados, selecionando estratégias de leitura adequadas a diferentes objetivos. (EF89LP33C) Analisar as características dos gêneros textuais e suportes.	Estratégias de leitura Apreciação e réplica

Campo artístico-literário	Leitura	8º, 9º	(EF89LP34A) Analisar a organização de textos dramáticos. (EF89LP34B) Identificar em textos dramáticos os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização.	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos
Campo artístico-literário	Produção de textos	8º, 9º	(EF89LP35) Criar contos ou crônicas, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, entre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.	Construção da textualidade
Campo artístico-literário	Produção de textos	8º, 9º	(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.	Relação entre textos
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	8º, 9º	(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido provocados pelo uso de figuras de linguagem (ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, por exemplo) em textos de diferentes gêneros.	Figuras de linguagem

Campo jornalístico-midiático	Leitura	6º	(EF06LP01A) Identificar diferentes graus de (im)parcialidade advindos de escolhas linguístico-discursiva feitas pelo autor. (EF06LP01B) Desenvolver atitude crítica frente aos textos jornalísticos. (EF06LP01C) Analisar de forma consciente as escolhas feitas enquanto produtor de textos.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital
Campo jornalístico / midiático	Leitura	6º	(EF06LP02) Conhecer as características dos diferentes gêneros jornalísticos (escritos, orais e multimodiais) e a relação com a situação comunicativa, o estilo e a finalidade dos gêneros em uso.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	6º	(EF06LP03) Relacionar palavras e expressões, em textos de diferentes gêneros (escritos, orais e multimodiais), pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e os efeitos de sentido provocados no texto.	Léxico/ morfologia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	6º	(EF06LP04A) Analisar o uso de elementos gramaticais (substantivos, adjetivos e verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo afirmativo e negativo) na produção (escrita/oral), leitura de diferentes gêneros. (EF06LP04B) Empregar elementos gramaticais (substantivos, adjetivos e verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo afirmativo e negativo) adequando-os aos usos da língua (formal ou informal), em diferentes gêneros (escritos, orais e multimodiais).	Morfossintaxe

Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	6º	(EF06LP05A) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais. (EF06LP05B) Utilizar diferentes gêneros textuais, considerando a intenção comunicativa, o estilo e a finalidade dos gêneros.	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	6º	(EF06LP06A) Empregar, adequadamente e em diferentes gêneros - orais e escritos, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes). (EF06LP06B) Empregar, adequadamente e em diferentes gêneros, as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	6º	(EF06LP07A) Identificar, em diferentes gêneros, o uso de períodos compostos por orações separadas por vírgula e sem a utilização de conectivos. (EF06LP07B) Nomear os períodos compostos por coordenação dentro de uma situação comunicativa.	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	6º	(EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	6º	(EF06LP09) Analisar, em texto ou sequência textual, o uso dos períodos simples e compostos.	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	6º	(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos de orações presentes em diferentes gêneros.	Sintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	6º	(EF06LP11) Utilizar, ao produzir textos em diferentes gêneros, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.	Elementos notacionais da escrita/ morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	6º	(EF06LP12) Utilizar, ao produzir textos em diferentes gêneros, recursos de coesão referencial (nomes e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).	Semântica Coesão

Campo jornalístico / midiático	Leitura	7º	(EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor, que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital
Campo jornalístico / midiático	Leitura	7º	(EF07LP02) Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	7º	(EF07LP03) Utilizar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.	Léxico/ morfologia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	7º	(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	7º	(EF07LP05A) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação incompleta (transitivos). (EF07LP05B) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa (intransitivos). (EF07LP05C) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação bitransitiva (transitivos e intransitivos).	Morfossintaxe

Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	7º	(EF07LP06A) Identificar o uso adequado de regras de concordância nominal em situações comunicativas (escrita e oral). (EF07LP06B) Identificar o uso adequado de concordância verbal em situações comunicativas (escrita e oral). (EF07LP06C) Empregar adequadamente regras de concordância verbal em situações comunicativas (escrita e oral). (EF07LP06D) Empregar adequadamente as regras de concordância nominal em situações comunicativas (escrita e oral).	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	7º	(EF07LP07) Identificar, em textos de diferentes gêneros, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	7º	(EF07LP08) Identificar, em textos de diferentes gêneros, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo, sujeito ou complemento verbal.	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	7º	(EF07LP09) Identificar, em textos de diferentes gêneros, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.	Morfossintaxe
Campo jornalístico / midiático	Análise linguística / semiótica	7º	(EF07LP10) Utilizar, ao produzir diferentes gêneros, conhecimentos linguísticos e gramaticais, já estudados.	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	7º	(EF07LP11A) Identificar, em diferentes gêneros, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção "e"). (EF07LP11B) Identificar, em diferentes gêneros, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por conjunções que expressem oposição de sentidos (conjunções "mas", "porém").	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	7º	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial (lexical e pronominal) em textos de diferentes gêneros.	Semântica Coesão
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	7º	(EF07LP13A) Identificar, entre partes de textos, substituições lexicais, que contribuem para a continuidade do texto. (EF07LP13B) Identificar, entre partes do texto, substituições pronominais, que contribuem para a continuidade do texto.	Coesão
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	7º	(EF07LP14) Identificar, em textos de diferentes gêneros, os efeitos de sentido provocados pelo uso de estratégias de modalização e argumentatividade.	Modalização

Campo jornalístico-midiático	Leitura	8º	(EF08LP01A) Identificar editorias de jornais impressos, digitais e de sites noticiosos. (EF08LP01B) Comparar as editorias de jornais impressos, digitais e de sites noticiosos. (EF08LP01C). Refletir sobre os tipos de fatos noticiados, comentados e escolhas do que noticiar. (EF08LP01D) Analisar o fato noticiado e a fidedignidade da informação.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital
Campo jornalístico / midiático	Leitura	8º	(EF08LP02) Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando sites e serviços de checadores de fatos.	Relação entre textos
Campo jornalístico / midiático	Produção de textos	8º	(EF08LP03A) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado e a defesa de um ponto de vista. (EF08LP03B) Utilizar articuladores de coesão que marquem relações de oposição, exemplificação, ênfase. (EF08LP03C) Utilizar contra-argumentos que marquem relações de oposição, exemplificação, ênfase.	Textualização de textos argumentativos e apreciativos
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	8º	(EF08LP04A) Identificar aspectos linguísticos e gramaticais (ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação, acentuação, hifenização, estilo etc.) em funcionamento em um texto. (EF08LP04B) Utilizar, ao produzir diferentes gêneros textuais, conhecimentos linguísticos e gramaticais.	Fono-ortografia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	8º	(EF08LP05A) Identificar processos de justaposição e de aglutinação em palavras compostas. (EF08LP05B) Apropriar-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas. (EF08LP05C) Analisar processos de formação de palavras compostas.	Léxico/ morfologia

Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	8º	(EF08LP06) Identificar, em textos de diferentes gêneros, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	8º	(EF08LP07A) Diferenciar, em gêneros textuais, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos. (EF08LP07B) Identificar, em gêneros textuais, a regência de verbos de uso frequente.	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	8º	(EF08LP08A) Identificar, em gêneros textuais, verbos na voz ativa, passiva, reflexiva. (EF08LP08B) Inferir, em gêneros textuais, os efeitos de sentido proporcionados pelo sujeito ativo, passivo e reflexivo.	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	8º	(EF08LP09A) Inferir, em gêneros textuais, efeitos de sentido proporcionados por modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal. (EF08LP09B) Utilizar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, para o trabalho de aprimoramento de textos de própria autoria.	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	8º	(EF08LP10A) Analisar, em gêneros textuais, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais). (EF08LP10B) Utilizar, em gêneros textuais, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais).	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	8º	(EF08LP11A) Identificar, em gêneros textuais, agrupamento de orações em períodos (formação de períodos compostos por coordenação e/ou subordinação). (EF08LP11B) Diferenciar, em gêneros textuais, orações coordenadas de subordinadas.	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	8º	(EF08LP12A) Identificar, em gêneros textuais, orações subordinadas com conjunções de uso frequente. (EF08LP12B) Utilizar orações subordinadas em práticas de produção textual.	Morfossintaxe

Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	8º	(EF08LP13A) Analisar efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais. (EF08LP13B) Utilizar recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais em práticas de escrita.	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	8º	(EF08LP14A) Identificar recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. (EF08LP14B) Utilizar recursos de coesão sequencial e referencial, construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	Semântica
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	8º	(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, por meio da identificação do antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.	Coesão
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	8º	(EF08LP16A) Utilizar elementos que marquem os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.). (EF08LP16B) Analisar os elementos que marcam os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade.	Modalização
Campo jornalístico-midiático	Leitura	9º	(EF09LP01A) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais. (EF09LP01B) Desenvolver estratégias para reconhecimento de notícias falsas nas redes sociais, considerando, por exemplo, fonte, data, local da publicação, autoria, URL, comparação de diferentes fontes, consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade de fatos relatados.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital

Campo jornalístico / midiático	Leitura	9º	(EF09LP02A) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.	Relação entre textos
Campo jornalístico / midiático	Produção de textos	9º	(EF09LP03A) Escrever artigos de opinião de acordo com o contexto de produção dado. (EF09LP03B) Assumir posição diante de tema polêmico. (EF09LP03C) Argumentar de acordo com a estrutura própria de um artigo de opinião. (EF09LP03D) Utilizar diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.	Textualização de textos argumentativos e apreciativos
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	9º	(EF09LP04A) Compreender o uso de períodos compostos por orações coordenadas e subordinadas, de acordo com a norma-padrão gramatical, em funcionamento no texto. (EF09LP04B) Escrever textos, de acordo com a norma-padrão gramatical, que respeitem as estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.	Fono-ortografia
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	9º	(EF09LP05A) Analisar, em diferentes gêneros textuais lidos, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo e os significados no texto. (EF09LP05B) Utilizar, em diferentes produções orais, escritas e multimodais, a estrutura formada pelo uso do sujeito-verbo de ligação- predicativo do sujeito.	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	9º	(EF09LP06A) Localizar, em textos lidos, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação (ser, estar, ficar, parecer, permanecer, entre outros). (EF09LP06B) Diferenciar, em textos lidos, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação.	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	9º	(EF09LP07A) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral. (EF09LP07B) Refletir sobre preconceito linguístico, enfatizando o respeito aos diferentes falares do português brasileiro.	Morfossintaxe

Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	&	(EF09LP08A) Identificar, em textos de diferentes gêneros, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam. (EF09LP08B) Utilizar, em textos de diferentes gêneros, conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas, para estabelecimento de conexão entre orações.	Morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	&	(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto, em textos de diferentes gêneros.	Elementos notacionais da escrita/ morfossintaxe
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	&	(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial, em textos de diferentes gêneros.	Coesão
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	&	(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais), em textos de diferentes gêneros.	Coesão
Todos os campos de atuação	Análise linguística / semiótica	&	(EF09LP12A) Identificar estrangeirismos. (EF09LP12B) Caracterizar estrangeirismos segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem. (EF09LP12C) Avaliar a pertinência, ou não, do uso de estrangeirismos.	Variação linguística

Arte

Houve um tempo em que na escola se estudava desenho geométrico, artes plásticas e música. Em uma ou outra, também se aprendia teatro. E, em quase todas, trabalhos manuais.

Em 1971, a Lei 5692 tornou obrigatória a inclusão da Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de lº e 2º graus e regulamentou a formação mínima para o exercício do magistério.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 9394/96, a Arte passa a ser componente curricular obrigatório da Educação Básica, constituído pelas linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais não impõem nenhuma solução, mas sugerem uma expectativa com relação ao processo de educação em cada modalidade artística.

Os conteúdos aqui relacionados estão descritos separadamente para garantir presença e profundidade das formas artísticas nos projetos educacionais. No entanto, os professores poderão reconhecer as possibilidades de interseção entre elas para o seu trabalho em sala de aula, assim como com as demais áreas do currículo. Cabe à equipe de educadores responsável pelo projeto curricular da escola trabalhar com os professores de artes visuais, dança, música ou teatro para fazer um diagnóstico do grau de conhecimento de seus alunos e procurar saber o que já foi aprendido, a fim de dar continuidade ao processo de educação em cada modalidade artística. A critério das escolas e respectivos professores, sugere-se que os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas artes visuais, dança, música ou teatro." (BRASIL, 1998. p.62-63)

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Arte está centrada no trabalho com quatro linguagens: Artes visuais, Dança, Música e o Teatro. É fundamental entender que elas não estão dispostas de forma fragmentada, sendo proposto um diálogo entre elas. Essas linguagens se relacionam com alguns objetos de conhecimentos e habilidades específicas do componente para o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Finais. A base propõe que o processo de fazer arte e o produto final exerçam igual importância e o educando seja protagonista desse processo, por meio da exploração de diferentes formas de fazer e se expressar, seja ela de forma individual ou coletiva.

No Currículo Paulista, também, são contempladas as quatro linguagens, elas articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos estudantes com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultu-ral, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania.

A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças ediferenças entre elas. Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas

instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem da Arte precisa alcançar a experiência e avivência artísticas como prática social, permitindo que os estudantes sejam protagonistas e criadores.

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os estudantes por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola

ou em outros locais.

Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos estudantes, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo.

A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os estudantes criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura.

Fundamentos para o ensino de Arte no Ensino Fundamental

O componente Arte, no Ensino Fundamental, articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos estudantes e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral.

Ao longo do Ensino Fundamental, os estudantes devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e, também, sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação. Para tanto, é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas.

O Currículo Paulista de Arte, a exemplo da BNCC, propõe que a abordagem das linguagens artísticas articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos estudantes em cada contexto social e cultural.

[...] Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola [...] (BRASIL, 2017, p.192).

Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. De acordo com a BNCC, são elas:

Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa, que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e

inquietações.

Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversasexperiênciase
manifestaçõesartísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

-Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.

-Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

-Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento, à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupossociais.

-Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental

O Currículo Paulista de Arte, referenciado nas Competências Específicas da Área de Linguagens, pretende que os estudantes possam desenvolver as seguintes competênciasespecíficas:

1.Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.

Por meio dessa competência, espera-se que o aluno, a partir da exploração e do conhecimento do Patrimônio Cultural material e imaterial em seus diferentes contextos, possa identificar a arte como parte integrante da cultura, ampliando dessa forma sua visão de mundo, percebendo-se como indivíduo protagonista, ativo e participante da sociedade, construindo sua sensibilidade crítica e histórica, contextualizando a diversidade no reconhecimento e na valorização da pluralidade cultural, bem como na preservação do patrimônio cultural, dando significado ao mundo e sua história. O desenvolvimento dessa competência permite também a ressignificação da escola como um lugar de encontro, de convívio e valorização das diferentes produções culturais com ênfase à diversidade cultural e social, seja local, nacional ou mundial.

2.Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. Para o desenvolvimento da com-

petência é necessário proporcionar situações de aprendizagem que considerem as diferentes possibilidades de mistura entre as linguagens artísticas, de modo que os

estudantes vivenciem, experimentem e criem por meio de práticas investigativas e artísticas, fazendo o uso das tecnologias disponíveis, tanto na escola como fora dela. A proposta visa um aluno envolvido com as linguagens artísticas e processos de criação, interligados com o mundo tecnológico, que tenham como intenção aproximar o público da arte.

3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e as manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. A competência possibilita a compreensão das dimensões estéticas, sociais e culturais presentes nas expressões da cultura material e imaterial e suas articulações com a arte contemporânea. O desenvolvimento dessa competência permite aproximar as diferentes realidades, estimulando o protagonismo juvenil na utilização dos procedimentos de pesquisa das matrizes estéticas e culturais utilizadas nas criações em Arte.

4.Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a ima ginação, ressignificando espaços da escola e outros fora dela no âmbito da Arte.

A competência visa proporcionar a ampliação e o reconhecimento dos espaços do fazer artístico, dentro e fora da escola, ressignificando o olhar crítico e o fazer artístico, além de proporcionar aos estudantes novas experiências por meio da percepção, ludicidade, expressão e imaginação.

5.Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.

Os recursos tecnológicos podem ser coadjuvantes para implementação da proposta pedagógica: permitem facilitar e agilizar a pesquisa, a troca, difusão e comparação de informaçõesem diferentes tempos históricos. Além disso, estimulam a cooperação e a ampliação dos conhecimentos sobre Arte.

6.Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.

A competência supõe desenvolver a conscientização sobre Arte e manifestações culturais, mantendo a conexão dos conteúdos apresentados, desenvolvidos e estudados com os acontecimentos históricos e cotidianos, incentivando experiências e práticas artísticas. É necessário fomentar a visão crítica por meio da problematização das relações entre arte, mídia, mercado e consumo.

7.Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.

A competência propõe a ampliação das leituras de mundo do aluno e a reflexão sobre as questões que o rodeiam. Prevê trabalhar com exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas nas linguagens da arte, articulando repertórios culturais que contextualizem fatos históricos e científicos na atualidade.

8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

A arte nos ensina a observar o mundo de maneira mais pessoal, subjetiva, solidária e participativa. O trabalho com arte contribui para que o aluno desenvolva a observação, a capacidade de interpretar e refletir sobre o seu processo de criação, ler, perceber semelhanças e diferenças nos processos coletivos e colaborativos como modos de expressar ideias e sentimentos. O trabalho com arte contribui para a formação do cidadão ativo, autônomo, criativo, crítico e colaborativo

9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

É necessário privilegiar experiências de contato entre o indivíduo e o meio, envolvendo o conhecimento local e global, a fim de reconhecer o Patrimônio Artístico como representação da história da humanidade. As situações de aprendizagem devem levar o estudante a perceber que o patrimônio artístico é resultado da vivência de diversos povos e culturas, e está em constante transformação. Compreender e respeitar a diversidade cultural nacional e internacional é uma questão de cidadania.

Para promover a aproximação, a convivência e a investigação da Arte na escola como um saber, um conhecimento, é fundamental cultivar a prática: a experiência e a vivência artísticas como práticas sociais podem promover o protagonismo, a criação. Quando pensamos, olhamos, fazemos Arte ou escrevemos sobre ela, mobilizamos diferentes saberes estéticos e culturais. Esses saberes, muitas vezes presentes na própria História da Arte, carregam discursos interpretativos e teóricos sobre as obras de arte. Diferentes formas de pensar a Arte nos chegam por meio de outros componentes curriculares e áreas de conhecimento.

Nesse contexto, é fundamental a imersão num processo de criação específico que envolve um percurso de contínua experimentação e de pesquisa, como a procura damaterialidade e de procedimentos que ofereçam forma-conteúdo à obra de arte. Se a obra de arte constitui uma complexa composição-construção de forma e matéria, essa matéria tanto pode sero mármore como o som ou o corpo do ator ou bailarino.

Para perceber a força poética que uma obra de arte oferece e relacionar-se com ela, é preciso inserir a Arte na teia de nossos interesses culturais.

Arte no Ensino fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades

Ao ingressar no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os estudantes vivenciam a transição de uma orientação curricular estruturada por campos de experiências da Educação Infantil, em que as interações, os jogos e as brincadeiras norteiam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento ecomponentes curriculares. Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos estudantes a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis. Tendo em vista o compromisso de assegurar aos estudantes o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais.

Arte no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades

A BNCC aborda a preocupação com a fase dos Anos Finais, levando em conta as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades nas diferentes linguagens:

No Ensino Fundamental – Anos Finais, é preciso assegurar aos estudantes a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais

nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos. Essas práticas podem ocupar os mais diversos espaços da escola, espraiando-se para o seu entorno e favorecendo as relações com a comunidade. Além disso, o diferencial dessa fase está na maior sistematização dos conhecimentos e na proposição de experiências mais diversificadas em relação a cada linguagem, considerando as culturas juvenis. Desse modo, espera-se que o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens — e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2017, p.203)

Quadro de Organização Curricular do Currículo Paulista

As habilidades para o ensino de Arte da BNCC estão dispostas num bloco único para cada uma das etapas de ensino, separadas pela especificidade de qualquer uma das quatro linguagens e das "Artes Integradas". Por consenso, foram desmembradas de modo a atender às particularidades de cada ano, em diferentes etapas de ensino.

A estrutura dos códigos das habilidades do Currículo Paulista mantém a referência da BNCC para que, em caso de necessidade, seja possível observar sua correlação. A fim de permitir a identificação de cada uma das habilidades do Currículo Paulista, a numeração que antes indicava a etapa de ensino passou a indicar o ano ao qual pertence. Por exemplo, o código de referência da BNCC é (EF15AR01), em que a dezena indica a etapa de ensino do 1º ao 5º ano; o código de referência da habilidade que consta no Currículo Paulista é (EF01AR01), em que a dezena alterada indica que a habilidade se refere ao 1º ano.

A configuração do quadro de organização curricular de Arte, do Currículo Paulista, surgiu a partir de um dos modelos oferecidos pelo MEC, porém, adaptado de modo a priorizar os processos cognitivos.

A fim de minimizar estranhamentos quanto às terminologias no quadro de organização curricular de Arte do Currículo Paulista, aquilo que a BNCC chama de "unidades temáticas" está nomeado como "linguagens".

Sobre as "Artes Integradas", entendemos que se trata de um conjunto de habilidades que propõem conexões entre duas ou mais linguagens artísticas, para ampliação de possibilidades criativas, de compreensão de processos de criação e fomentar a interdisciplinaridade.

Diante disso, é importante ressaltar que as linguagens artísticas, elaboradas com códigos que fazem signos artísticos, geram fusão, assimilação e hibridismo entre elas, ultrapassando limites processuais, técnicos, formais, temáticos e poéticos. Ao mesmo tempo, o estudo das conexões entre as linguagens da Arte nos faz parceiros estéticos quando interpretamos e (re) criamos significações para uma obra, despertando reações, percepções, mobilizando nossa sensibilidade. Por isso, certos saberes, habilidades, sensibilidades só se formam inventivamente quando experimentos, nas linguagens artísticas, são efetivados, seja por meio da criação ou da leitura de práticas artísticas.

Dessa forma, fica evidente que não podemos privilegiar uma linguagem em detrimento de outra; até porque, com a proliferação das possibilidades criativas envolvendo multimeios de produção, exposição e registro das diferentes formas de interação que elas possibilitam, a relação entre obra e sujeito dilui fronteiras nítidas entre uma coisa e outra exigindo abordagens que não fiquem presas às tradicionais quatro linguagens.

A partir desse entendimento, nomeamos esse conjunto de habilidades como "habilidades articuladoras". Elas foram removidas da coluna reservada às linguagens artísticas e inseridas ao final de cada ano, em todas as etapas de ensino.

LINGUAGENS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Artes visuais	1º	(EF01AR01) Identificar e apreciar desenho, pintura, modelagem e colagem como modalidades das artes visuais, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	Contextos e práticas
Artes visuais	1º	(EF01AR04) Experimentar desenho, pintura, modelagem e colagem por meio de técnicas convencionais e não convencionais, fazendo uso sustentável de materiais e instrumentos.	Materialidades
Dança	1º	(EF01AR08) Experimentar, identificar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em seu cotidiano (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.	Contextos e práticas
Dança	1º	(EF01AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.	Elementos da linguagem
Dança	1º	(EF01AR12) Dialogar, com respeito e sem preconceito, sobre as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.	Processos de criação
Música	1º	(EF01AR13) Experimentar, identificar e apreciar músicas brasileiras próprias do universo infantil, inclusive aquelas presentes em seu cotidiano.	Contextos e práticas
Música	1º	(EF01AR17) Apreciar e experimentar sonorização de histórias, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais.	Processos de criação
Teatro	1º	(EF01AR18) Reconhecer e apreciar histórias dramatizadas e outras formas de manifestação teatral presentes em seu cotidiano (inclusive as veiculadas em diferentes mídias, como TV e internet, e em espaços públicos), cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.	Contextos e práticas
Teatro	1º	(EF01AR21) Exercitar a improvisação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro.	Processos de criação
Habilidade Articuladora	1º	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Processos de criação
Habilidade Articuladora	1º	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.	Matrizes Estéticas e Culturais
Habilidade Articuladora	1º	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	Patrimônio cultural
Habilidade Articuladora	1º	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, *softwares* etc.) nos processos de criação artística.	Arte e Tecnologia
Artes visuais	2º	(EF02AR01) Identificar e apreciar desenho, pintura, modelagem e escultura como modalidades das artes visuais tradicionais e contemporâneas presentes na cultura local e paulista, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	Contextos e práticas
Artes visuais	2º	(EF02AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos do desenho, da pintura, da modelagem e da escultura em suas produções.	Elementos da linguagem
Artes visuais	2º	(EF02AR04) Experimentar desenho, pintura, modelagem e escultura por meio de técnicas convencionais e não convencionais, fazendo uso sustentável de materiais e instrumentos.	Materialidades
Dança	2º	(EF02AR08) Experimentar, identificar e apreciar formas distintas de manifestações tradicionais e contemporâneas da dança próprias da cultura popular paulista de diferentes épocas, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.	Contextos e práticas
Dança	2º	(EF02AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.	Elementos da linguagem
Dança	2º	(EF02AR12) Dialogar, com respeito e sem preconceito, sobre as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.	Processos de criação
Música	2º	(EF02AR13) Experimentar, identificar e apreciar músicas próprias da cultura popular paulista de diferentes épocas.	Contextos e práticas
Música	2º	(EF02AR14) Perceber, explorar e identificar intensidade, altura e duração por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de apreciação musical.	Elementos da linguagem
Música	2º	(EF02AR15) Explorar e perceber o próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal) como fonte sonora.	Materialidades
Música	2º	(EF02AR17) Apreciar e experimentar sonorização de histórias, explorando vozes e sons corporais.	Processos de criação
Teatro	2º	(EF02AR18) Reconhecer e apreciar o teatro de bonecos presente em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.	Contextos e práticas
Teatro	2º	(EF02AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando variadas entonações de voz em diferentes personagens.	Elementos da linguagem
Teatro	2º	(EF02AR21) Exercitar a imitação de situações cotidianas e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos com base em diferentes referências (músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida), de forma intencional e reflexiva.	Processos de criação
Teatro	2º	(EF02AR22) Imitar, com respeito e sem preconceito, movimentos, gestos e voz de personagens que representem pessoas e animais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre suas imitações e as feitas pelos colegas.	Processos de criação
Habilidade Articuladora	2º	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Processos de Criação
Habilidade Articuladora	2º	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.	Matrizes estéticas e Cultutalis
Habilidade Articuladora	2º	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	Patrimônio cultural
Habilidade Articuladora	2º	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, *softwares* etc.) nos processos de criação artística.	Arte e Tecnologia
Artes visuais	3º	(EF03AR01) Identificar e apreciar desenho, pintura, escultura e gravura como modalidades das artes visuais tradicionais e contemporâneas presentes na cultura paulista, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	Contextos e práticas
Artes visuais	3º	(EF03AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos do desenho, da pintura, da escultura e da gravura em suas produções.	Elementos da linguagem
Artes visuais	3º	(EF03AR03) Identificar e reconhecer as influências estéticas e culturais de diferentes povos indígenas e africanos nas manifestações artísticas visuais da cultura paulista, em diferentes épocas.	Matrizes estéticas e culturais
Artes visuais	3º	(EF03AR04) Experimentar desenho, pintura, escultura e gravura por meio de técnicas convencionais e não convencionais, fazendo uso sustentável de materiais e instrumentos.	Materialidades
Artes visuais	3º	(EF03AR06) Descrever sua criação, explicitando as escolhas feitas e seus sentidos, e reconhecendo outros sentidos expressos pelos colegas sobre sua criação.	Processos de criação
Artes visuais	3º	(EF03AR07) Investigar e reconhecer espaços (museus, galerias, instituições, feiras, casas de cultura etc.) e profissionais do sistema das artes visuais (artistas, artesãos, curadores etc.) nos contextos local e paulista.	Sistemas da linguagem
Dança	3º	(EF03AR08) Experimentar, identificar e apreciar formas distintas de manifestações tradicionais e contemporâneas da dança próprias da cultura popular brasileira de diferentes épocas, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.	Contextos e práticas
Dança	3º	(EF03AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.	Elementos da linguagem
Dança	3º	(EF03AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.	Elementos da linguagem
Dança	3º	(EF03AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, tendo as brincadeiras infantis como fonte geradora, utilizando-se dos elementos estruturantes da dança.	Processos de criação
Dança	3º	(EF03AR12) Dialogar, com respeito e sem preconceito, sobre as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.	Processos de criação
Música	3º	(EF03AR13) Experimentar, identificar e apreciar músicas próprias da cultura popular brasileira de diferentes épocas, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias.	Contextos e práticas
Música	3º	(EF03AR14) Perceber, explorar e identificar pulso, ritmo, melodia, ostinato, andamento e compasso por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de execução e apreciação musical.	Elementos da linguagem
Música	3º	(EF03AR15) Explorar e perceber o próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal) e objetos do cotidiano como fontes sonoras, considerando os elementos constitutivos da música.	Materialidades

Música	3º	(EF03AR16) Explorar e reconhecer o desenho como forma de registro musical não convencional (representação gráfica de sons) e reconhecer a notação musical convencional, diferenciando-a de outros sinais gráficos.	Notação e registro musical
Música	3º	(EF03AR17) Apreciar e experimentar improvisações musicais e sonorização de histórias, explorando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais não convencionais, de modo individual e coletivo.	Processos de criação
Teatro	3º	(EF03AR18) Reconhecer e apreciar a pantomima presente em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.	Contextos e práticas
Teatro	3º	(EF03AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando variadas fisicalidades e figurinos em diferentes personagens.	Elementos da linguagem
Teatro	3º	(EF03AR20) Experimentar o trabalho colaborativo e coletivo em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em pantomima, explorando a teatralidade do figurino e das fisicalidades.	Processos de criação
Teatro	3º	(EF03AR22) Experimentar, com respeito e sem preconceito, possibilidades criativas de movimento e voz para personagens que representem pessoas e animais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre suas experimentações e as feitas pelos colegas.	Processos de criação
Habilidade Articuladora	3º	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Processos de Criação
Habilidade Articuladora	3º	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.	Matrizes Estéticas e Culturais
Habilidade Articuladora	3º	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	Patrimônio cultural
Habilidade Articuladora	3º	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, *softwares* etc.) nos processos de criação artística.	Arte e Tecnologia
Artes visuais	4º	(EF04AR01) Identificar e apreciar pintura, colagem, gravura e histórias em quadrinhos como modalidades das artes visuais tradicionais e contemporâneas presentes na cultural brasileira, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	Contextos e práticas
Artes visuais	4º	(EF04AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos da pintura, da colagem, das histórias em quadrinhos e da gravura em suas produções.	Elementos da linguagem
Artes visuais	4º	(EF04AR03) Identificar e reconhecer as influências estéticas e culturais de diferentes povos indígenas e africanos, nas manifestações artísticas visuais da cultura brasileira, em diferentes épocas.	Matrizes estéticas e culturais

Artes visuais	4º	(EF04AR04) Experimentar pintura, colagem, histórias em quadrinhos e gravura por meio de técnicas convencionais e não convencionais, fazendo uso sustentável de materiais e instrumentos.	Materialidades
Artes visuais	4º	(EF04AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e/ou da comunidade.	Processos de criação
Artes visuais	4º	(EF04AR06) Descrever sua criação, explicitando as escolhas feitas e seus sentidos, e reconhecendo outros sentidos expressos pelos colegas sobre sua criação.	Processos de criação
Dança	4º	(EF04AR08) Experimentar, identificar e apreciar formas distintas de manifestações tradicionais e contemporâneas da dança próprias da cultura popular de diferentes países, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.	Contextos e práticas
Dança	4º	(EF04AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.	Elementos da linguagem
Dança	4º	(EF04AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.	Elementos da linguagem
Dança	4º	(EF04AR11) Explorar, criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, a partir das manifestações da dança presentes na cultura brasileira, utilizando-se dos elementos estruturantes da dança.	Processos de criação
Dança	4º	(EF04AR12) Dialogar, com respeito e sem preconceito, sobre as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.	Processos de criação
Música	4º	(EF04AR13) Identificar e apreciar gêneros musicais (populares e eruditos) próprios da cultura de diferentes países.	Contextos e práticas
Música	4º	(EF04AR14) Perceber, explorar e identificar intensidade, altura, duração, ritmo, melodia e timbre, por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de execução e apreciação musical.	Elementos da linguagem
Música	4º	(EF04AR15) Explorar e caracterizar instrumentos convencionais e não convencionais, considerando os elementos constitutivos da música.	Materialidades
Música	4º	(EF04AR16) Explorar formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons e partituras criativas) e reconhecer a notação musical convencional.	Notação e registro musical
Música	4º	(EF04AR17) Apreciar e experimentar improvisações musicais e sonorização de histórias, explorando instrumentos musicais convencionais e não convencionais, de modo individual e coletivo.	Processos de criação
Teatro	4º	(EF04AR18) Reconhecer e apreciar o teatro de sombras presente em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.	Contextos e práticas

Teatro	4º	(EF04AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando diversas características vocais (fluência, entonação e timbre) em diferentes personagens.	Elementos da linguagem
Teatro	4º	(EF04AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro de sombras, explorando a teatralidade da voz, do personagem, da iluminação e da sonoplastia.	Processos de criação
Teatro	4º	(EF04AR22) Experimentar, com respeito e sem preconceito, possibilidades criativas de movimento e voz de um mesmo personagem em diferentes situações, reconhecendo semelhanças e diferenças entre suas experimentações e as feitas pelos colegas, e discutindo estereótipos.	Processos de criação
Habilidade Articuladora	4º	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Processos de Criação
Habilidade Articuladora	4º	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.	Matrizes Estéticas e Culturais
Habilidade Articuladora	4º	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	Patrimônio cultural
Habilidade Articuladora	4º	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, *softwares* etc.) nos processos de criação artística.	Arte e Tecnologia
Artes visuais	5º	(EF05AR01) Identificar e apreciar desenho, pintura, fotografia e vídeo como modalidades das artes visuais tradicionais e contemporâneas presentes na cultura brasileira e de outros países, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	Contextos e práticas
Artes visuais	5º	(EF05AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos do desenho, da pintura, da fotografia e do vídeo em suas produções.	Elementos da linguagem
Artes visuais	5º	(EF05AR04) Experimentar desenho, pintura, fotografia e vídeo por meio de técnicas convencionais e não convencionais, fazendo uso sustentável de materiais e instrumentos.	Materialidades
Artes visuais	5º	(EF05AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.	Processos de criação
Artes visuais	5º	(EF05AR06) Dialogar sobre a sua criação, as dos colegas e a de diferentes artistas, para alcançar sentidos plurais.	Processos de criação
Artes visuais	5º	(EF05AR07) Investigar e reconhecer espaços (museus, galerias, instituições, feiras, casas de cultura etc.) e profissionais do sistema das artes visuais (artistas, artesãos, curadores etc.) no contexto brasileiro e de outros países.	Sistemas da linguagem
Dança	5º	(EF05AR08) Experimentar, identificar e apreciar formas distintas de manifestações tradicionais e contemporâneas da dança, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.	Contextos e práticas

Dança	5º	(EF05AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.	Elementos da linguagem
Dança	5º	(EF05AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.	Elementos da linguagem
Dança	5º	(EF05AR11) Explorar, criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, a partir das manifestações da dança presentes na cultura mundial, utilizando-se dos elementos estruturantes da dança.	Processos de criação
Dança	5º	(EF05AR12) Dialogar, com respeito e sem preconceito, sobre as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.	Processos de criação
Música	5º	(EF05AR13) Apreciar *jingles*, vinheta, trilha de jogo eletrônico, trilha sonora etc., analisando e reconhecendo seus usos e funções em diversos contextos de circulação.	Contextos e práticas
Música	5º	(EF05AR14) Perceber e explorar elementos constitutivos da música, por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.	Elementos da linguagem
Música	5º	(EF05AR15) Explorar e perceber elementos da natureza como fontes sonoras, considerando os elementos constitutivos da música.	Materialidades
Música	5º	(EF05AR16) Experimentar e explorar formas de registro musical não convencional e procedimentos e técnicas de registro musical em áudio e audiovisual.	Notação e registro musical
Música	5º	(EF05AR17) Apreciar e experimentar composições musicais, explorando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.	Processos de criação
Teatro	5º	(EF05AR18) Reconhecer e apreciar o teatro infantil presente em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.	Contextos e práticas
Teatro	5º	(EF05AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando características vocais e sonoridades (ritmo, coro e sonoplastia), gestos, fisicalidades e figurinos em diferentes personagens, cenografia e iluminação.	Elementos da linguagem
Teatro	5º	(EF05AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro infantil, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.	Processos de criação
Teatro	5º	(EF05AR22) Experimentar, com respeito e sem preconceito, possibilidades criativas de movimento e voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.	Processos de criação
Habilidade Articuladora	5º	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Processos de Criação
Habilidade Articuladora	5º	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.	Matrizes Estéticas e Culturais

Habilidade Articuladora	5º	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	Patrimônio cultural
Habilidade Articuladora	5º	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, *softwares* etc.) nos processos de criação artística.	Arte e Tecnologia
Artes visuais	6º	(EF06AR01) Pesquisar, apreciar e analisar dobradura, gravura, lambe-lambe e animação nas artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	Contextos e práticas
Artes visuais	6º	(EF06AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais da dobradura, da gravura, do lambe-lambe e da animação, contextualizando-os no tempo e no espaço.	Contextos e práticas
Artes visuais	6º	(EF06AR03) Analisar situações nas quais as modalidades das artes visuais se integram ao audiovisual (cinema, animações, vídeos etc.) e ao design gráfico (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.).	Contextos e práticas
Artes visuais	6º	(EF06AR04) Analisar os elementos constitutivos da dobradura, do lambe-lambe e da animação na apreciação de diferentes produções artísticas.	Elementos da linguagem
Artes visuais	6º	(EF06AR05) Experimentar e analisar lambe-lambe e animação como modalidades das artes visuais.	Materialidades
Artes visuais	6º	(EF06AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.	Processos de criação
Dança	6º	(EF06AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação de danças folclóricas, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas, grupos e coletivos paulistas e brasileiros de diferentes épocas.	Contextos e práticas
Dança	6º	(EF06AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento dançado nas danças folclóricas paulistas e brasileiras, abordando, criticamente, o desenvolvimento dessas manifestações da dança em sua história tradicional e contemporânea.	Elementos da linguagem
Dança	6º	(EF06AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.	Elementos da linguagem
Dança	6º	(EF06AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos das danças folclóricas paulistas e brasileiras (coreografia, figurino e trilha sonora) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica, individual e coletiva.	Processos de criação

Dança	6º	(EF06AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando e combatendo estereótipos e preconceitos.	Processos de criação
Música	6º	(EF069AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação, usos e funções de diferentes gêneros da música tradicional e da música folclórica local, paulista e brasileira em seus contextos de produção e circulação, relacionando essas práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Contextos e práticas
Música	6º	(EF06AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios, equipamentos culturais e espaços de circulação, nos contextos local e brasileiro, de diferentes gêneros da música tradicional e da música folclórica local, paulista e brasileira, e do conhecimento musical referente a esses gêneros.	Contextos e práticas
Música	6º	(EF06AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos, grupos e coletivos que contribuíram para o desenvolvimento de diferentes gêneros da música tradicional e da música folclórica local, paulista e brasileira.	Contextos e práticas
Música	6º	(EF06AR21) Explorar e analisar paisagem sonora, sons corporais e instrumentos musicais não convencionais e outros materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características dessas fontes e materiais sonoros.	Materialidades
Música	6º	(EF06AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.	Notação e registro musical
Musica	6º	(EF06AR23) Explorar e criar improvisações e composições, utilizando vozes, sons corporais, instrumentos não convencionais e/ou outros materiais sonoros, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.	Processos de criação
Teatro	6º	(EF06AR24) Reconhecer e apreciar artistas, grupos e coletivos cênicos de circo-teatro (teatro circense) e circo paulistas, brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional.	Contextos e práticas
Teatro	6º	(EF06AR25) Investigar, identificar e analisar a comédia e a farsa como gêneros teatrais e a relação entre as linguagens teatral e circense em diferentes tempos e espaços, aprimorando a capacidade de apreciação estética teatral.	Contextos e práticas
Teatro	6º	(EF06AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição de acontecimentos cênicos da comédia e da farsa, do circo-teatro (teatro circense) e do circo (figurinos, adereços, maquiagem/visagismo, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.	Elementos da linguagem

Teatro	6º	(EF06AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais (ator, figurinista, aderecista e maquiador/visagista etc.) e compreender a relação entre elas nos processos de criação de personagem.	Processos de criação
Teatro	6º	(EF06AR29) Experimentar, de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico, a gestualidade e as construções corporais e vocais de personagens da comédia e da farsa.	Processos de criação
Teatro	6º	(EF06AR30) Compor cenas, performances, esquetes e improvisações com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), explorando a comédia e a farsa como gêneros teatrais e a relação entre as linguagens teatral e circense, caracterizando personagens (com figurinos, adereços e maquiagem), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.	Processos de criação
Habilidade Articuladora	6º	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Contextos e Práticas
Habilidade Articuladora	6º	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Processos de Criação
Habilidade Articuladora	6º	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, *design* etc.).	Matrizes Estéticas e Culturais
Habilidade Articuladora	6º	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	Patrimônio cultural
Habilidade Articuladora	6º	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.	Arte e Tecnologia
Artes visuais	7º	(EF07AR01) Pesquisar, apreciar e analisar mosaico, escultura, muralismo e *assemblage* nas artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	Contextos e práticas
Artes visuais	7º	(EF07AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais do mosaico, da escultura, do muralismo e da *assemblage*, contextualizando-os no tempo e no espaço.	Contextos e práticas
Artes visuais	7º	(EF07AR03) Analisar situações nas quais as modalidades das artes visuais se integram à arquitetura e à cenografia e ao design de mobiliários.	Contextos e práticas
Artes visuais	7º	(EF07AR04) Analisar os elementos constitutivos do mosaico, do muralismo e da *assemblage* na apreciação de diferentes produções artísticas.	Elementos da linguagem

Artes visuais	7º	(EF07AR05) Experimentar e analisar mosaico e *assemblage* como modalidades das artes visuais.	Materialidades
Artes visuais	7º	(EF07AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.	Processos de criação
Dança	7º	(EF07AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação das danças clássica e moderna, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas, grupos e coletivos paulistas, brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.	Contextos e práticas
Dança	7º	(EF07AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento dançado nas diferentes manifestações das danças clássica e moderna, abordando, criticamente, o desenvolvimento da dança em sua história tradicional e contemporânea.	Elementos da linguagem
Dança	7º	(EF07AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.	Elementos da linguagem
Dança	7º	(EF07AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos das danças clássica e moderna (coreografia, figurino, trilha sonora, cenário, iluminação etc.) para composição cênica e apresentação coreográfica, individual e coletiva.	Processos de criação
Dança	7º	(EF07AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando e combatendo estereótipos e preconceitos.	Processos de criação
Música	7º	(EF07AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação, usos e funções de diferentes gêneros da música clássica e do canto coral em seus contextos de produção e circulação, relacionando essas práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Contextos e práticas
Música	7º	(EF07AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios, equipamentos culturais e espaços de circulação, nos contextos local e brasileiro, de diferentes gêneros da música clássica e do canto coral, e do conhecimento musical referente a esses gêneros.	Contextos e práticas
Música	7º	(EF07AR21) Explorar e analisar instrumentos acústicos (percussão, sopro, cordas e fricção) em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.	Materialidades
Música	7º	(EF07AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.	Notação e registro musical

Música	7º	(EF07AR23) Explorar e criar improvisações e composições, entre outros, utilizando vozes, sons corporais, instrumentos convencionais ou não convencionais e/ou outros materiais sonoros, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.	Processos de criação
Música	7º	(EF07AR24) Reconhecer e apreciar artistas, grupos e coletivos cênicos de teatro de animação paulistas, brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.	Contextos e práticas
Teatro	7º	(EF07AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição de acontecimentos cênicos do teatro de animação (personagens, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.	Elementos da linguagem
Teatro	7º	(EF07AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias no teatro de animação, em diálogo com o teatro contemporâneo.	Processos de criação
Teatro	7º	(EF07AR29) Experimentar, de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico, as construções de movimento (manipulação) e vocais de personagens do teatro de animação.	Processos de criação
Teatro	7º	(EF07AR30) Compor cenas, performances, esquetes e improvisações com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), explorando o teatro de animação e considerando a relação com o espectador.	Processos de criação
Habilidade Articuladora	7º	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Contextos e Práticas
Habilidade Articuladora	7º	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Processos de Criação
Habilidade Articuladora	7º	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, *design* etc.).	Matrizes Estéticas e Culturais
Habilidade Articuladora	7º	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	Patrimônio cultural
Habilidade Articuladora	7º	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.	Arte e Tecnologia
Artes visuais	8º	(EF08AR01) Pesquisar, apreciar e analisar desenho, pintura, modelagem, escultura e outras modalidades produzidas por culturas indígenas (brasileiras e latino-americanas) e africanas de diferentes épocas, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	Contextos e práticas

Artes visuais	8º	(EF08AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais de culturas indígenas (brasileiras e latino-americanas) e africanas, contextualizando-os no tempo e no espaço.	Contextos e práticas
Artes visuais	8º	(EF08AR03) Analisar situações nas quais as modalidades das artes visuais se integram à linguagem musical, à coreografia e ao design de moda e de figurinos.	Contextos e práticas
Artes visuais	8º	(EF08AR04) Analisar os elementos constitutivos das diferentes modalidades produzidas por culturas indígenas (brasileiras e latino-americanas) e africanas de diferentes épocas.	Elementos da linguagem
Artes visuais	8º	(EF08AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em referências de culturas indígenas (brasileiras e latino-americanas) e africanas de diferentes épocas, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.	Processos de criação
Dança	8º	(EF08AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação de danças de matriz indígena, africana e afro-brasileira, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas, grupos e coletivos paulistas e brasileiros de diferentes épocas.	Contextos e práticas
Dança	8º	(EF08AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.	Elementos da linguagem
Dança	8º	(EF08AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.	Processos de criação
Dança	8º	(EF08AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras manifestações de dança de matriz indígena, africana e afro-brasileira como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.	Processos de criação
Dança	8º	(EF08AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos das danças de matriz indígena, africana e afro-brasileira (coreografia, figurino, trilha sonora, cenário, iluminação etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica, individual e coletiva.	Processos de criação
Dança	8º	(EF08AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando e combatendo estereótipos e preconceitos.	Processos de criação
Música	8º	(EF08AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação, usos e funções das músicas de matriz indígena, africana e afro-brasileira em seus contextos de produção e circulação, relacionando essas práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Contextos e práticas
Música	8º	(EF08AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios, equipamentos culturais e espaços de circulação, nos contextos local e brasileiro, das músicas de matriz indígena, africana e afro-brasileira, e do conhecimento musical referente a essas práticas musicais.	Contextos e práticas

Música	8º	(EF08AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.	Elementos da linguagem
Música	8º	(EF08AR21) Explorar e analisar instrumentos de matriz indígena e africana em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.	Materialidades
Música	8º	(EF08AR23) Explorar e criar improvisações, composições e trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais, instrumentos convencionais ou não convencionais e/ou outros materiais sonoros, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.	Processos de criação
Teatro	8º	(EF08AR24) Reconhecer e apreciar artistas, grupos, coletivos cênicos e manifestações cênicas de matriz indígena, africana e afro-brasileira de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional.	Contextos e práticas
Música	8º	(EF08AR25) Investigar, identificar e analisar poéticas pessoais em diferentes tempos e espaços, inclusive no contexto paulista e brasileiro, relacionando o teatro às diferentes dimensões da vida em sociedade e aprimorando a capacidade de apreciação estética teatral.	Contextos e práticas
Música	8º	(EF08AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição de manifestações cênicas de matriz indígena, africana e afro-brasileira (figurinos, adereços, maquiagem/visagismo, cenário e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.	Elementos da linguagem
Teatro	8º	(EF08AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais (ator, figurinista, aderecista, maquiador/visagista, cenógrafo, iluminador, sonoplasta, produtor, diretor e assessor de imprensa etc.) em processos de trabalho artístico coletivos e colaborativos, e compreender as características desse processo de trabalho.	Processos de criação
Teatro	8º	(EF08AR29) Experimentar, de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico, a gestualidade e as construções corporais e vocais de personagens que representem a diversidade do povo brasileiro, problematizando e combatendo estereótipos e preconceitos.	Processos de criação
Teatro	8º	(EF08AR30) Compor cenas, performances, esquetes e improvisações que focalizem temáticas identitárias e o repertório pessoal e cultural brasileiro, caracterizando personagens (com figurinos, adereços e maquiagem), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.	Processos de criação
Habilidade Articuladora	8º	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Contextos e Práticas

Habilidade Articuladora	8º	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Processos de Criação
Habilidade Articuladora	8º	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, *design* etc.).	Matrizes Estéticas e Culturais
Habilidade Articuladora	8º	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	Patrimônio cultural
Habilidade Articuladora	8º	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.	Arte e Tecnologia
Artes visuais	9º	(EF09AR01) Pesquisar, apreciar e analisar fotografia, grafite, escultura, intervenção e outras modalidades da arte pública contemporânea em obras de artistas brasileiros e estrangeiros e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	Contextos e práticas
Artes visuais	9º	(EF09AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais da fotografia, do grafite, da escultura, da intervenção e de outras modalidades da arte pública contemporânea, contextualizando-os no tempo e no espaço.	Contextos e práticas
Artes visuais	9º	(EF09AR03) Analisar situações nas quais as modalidades das artes visuais se integram ao design digital e dos jogos eletrônicos.	Contextos e práticas
Artes visuais	9º	(EF09AR04) Analisar os elementos constitutivos da fotografia, do grafite e da intervenção na apreciação de diferentes produções artísticas.	Elementos da linguagem
Artes visuais	9º	(EF09AR05) Experimentar e analisar fotografia, grafite e intervenção como modalidades das artes visuais.	Materialidades
Artes visuais	9º	(EF09AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.	Processos de criação
Artes visuais	9º	(EF09AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.	Processos de criação
Artes visuais	9º	(EF09AR08) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, *designer*, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais.	Sistemas da linguagem

Dança	8º	(EF08AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança contemporânea, incluindo aquelas que envolvem recursos de tecnologias digitais, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas, grupos e coletivos paulistas, brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.	Contextos e práticas
Dança	9º	(EF9AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado nas diferentes manifestações da dança contemporânea, abordando, criticamente, o desenvolvimento da dança em sua história tradicional e contemporânea.	Elementos da linguagem
Dança	9º	(EF09AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.	Processos de criação
Dança	9º	(EF09AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras manifestações da dança contemporânea de diferentes matrizes estéticas e culturais, como também fatos, notícias, temáticas e situações atuais, como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.	Processos de criação
Dança	9º	(EF09AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos da dança contemporânea (coreografia, figurino, trilha sonora, cenário, iluminação etc., incluindo o recurso a tecnologias digitais) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica, individual e coletiva.	Processos de criação
Dança	9º	(EF09AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando e combatendo estereótipos e preconceitos.	Processos de criação
Música	9º	(EF09AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação, usos e funções de diferentes gêneros da música popular brasileira e estrangeira em seus contextos de produção e circulação, relacionando essas práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética a partir do século XX.	Contextos e práticas
Música	9º	(EF09AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios, equipamentos culturais e espaços de circulação, nos contextos local e brasileiro, de diferentes gêneros da música popular brasileira e estrangeira e do conhecimento musical referente a esses gêneros musicais, comparando-os com os meios, equipamentos e espaços de circulação de outros gêneros no Brasil.	Contextos e práticas
Música	9º	(EF09AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos, grupos e coletivos que contribuíram para o desenvolvimento de diferentes gêneros da música popular brasileira e estrangeira.	Contextos e práticas

Música	9º	(EF09AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais em gêneros da música popular brasileira e estrangeira, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.	Contextos e práticas
Música	9º	(EF09AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.	Elementos da linguagem
Música	9º	(EF09AR21) Explorar e analisar instrumentos tradicionais, elétricos e eletrônicos, e recursos da tecnologia digital, em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.	Materialidades
Música	9º	(EF09AR23) Explorar e criar improvisações, composições, trilhas sonoras e arranjos, entre outros, utilizando vozes, sons corporais, instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, outros materiais sonoros e/ou recursos da tecnologia digital, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.	Processos de criação
Teatro	9º	(EF09AR24) Reconhecer e apreciar artistas, grupos, coletivos e manifestações cênicas do teatro contemporâneo paulistas, brasileiros e estrangeiros, investigando os modos coletivos e colaborativos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.	Contextos e práticas
Teatro	9º	(EF09AR25) Investigar, identificar e analisar o drama como gênero teatral e a relação entre as linguagens teatral e cinematográfica e as tecnologias digitais em diferentes tempos e espaços, inclusive no contexto paulista e brasileiro, aprimorando a capacidade de apreciação estética teatral.	Contextos e práticas
Teatro	9º	(EF09AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos do drama, do teatro contemporâneo e do cinema (figurinos, adereços, maquiagem/visagismo, cenário, iluminação e sonoplastia, incluindo o recurso a tecnologias digitais) e reconhecer seus vocabulários.	Elementos da linguagem
Teatro	9º	(EF09AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.	Processos de criação
Teatro	9º	(EF09AR28) Experimentar diferentes funções teatrais (ator, figurinista, aderecista, maquiador/visagista, cenógrafo, iluminador, sonoplasta, produtor, diretor e assessor de imprensa etc.) em processos de trabalho artístico coletivos e colaborativos, e discutir os limites e desafios desse processo de trabalho.	Processos de criação

Teatro	9º	(EF09AR29) Experimentar, de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico, a gestualidade e as construções corporais e vocais de personagens do drama.	Processos de criação
Teatro	9º	(EF09AR30) Compor cenas, performances, esquetes e improvisações que problematizem fatos, notícias, temáticas e situações atuais, explorando o drama como gênero teatral, a relação entre as linguagens teatral e cinematográfica e as tecnologias digitais, caracterizando personagens (com figurinos, adereços e maquiagem), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.	Processos de criação
Habilidade Articuladora	9º	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Contextos e Práticas
Habilidade Articuladora	9º	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Processos de Criação
Habilidade Articuladora	9º	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).	Matrizes Estéticas e Culturais
Habilidade Articuladora	9º	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	Patrimônio cultural
Habilidade Articuladora	9º	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.	Arte e Tecnologia

Educação Física

Amparado pela perspectiva cultural, o ensino de Educação Física busca a compreensão do sujeito inserido em diferentes realidades culturais nas quais corpo, movimento e intencionalidade são indissociáveis, o que sugere, para além da vivência, a valorização e a fruição das práticas corporais, bem como a identificação dos sentidos e significados produzidos por estas nos diversos contextos. Nessa perspectiva, portanto, o currículo deve refletir o contexto sócio histórico: a instabilidade da dinâmica social contemporânea imprime a necessidade de rever, ressignificar e atualizar a visão de cidadão que se pretende formar, bem como os conhecimentos, métodos e o tipo de organização escolar que correspondem a essa formação.

O Currículo Paulista dialoga com os fundamentos pedagógicos definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (foco no desenvolvimento de competências e compromisso com a Educação Integral) que defendem o desenvolvimento pleno dos estudantes, o respeito às singularidades, o acolhimento das diversidades e a construção da autonomia. Com o intuito de contemplar esses aspectos, amplia-se a discussão para os mecanismos que validam, nos diversos contextos, as identidades, uma cultura, ou ainda uma prática corporal em detrimento de outras. Isso significa atentar

para as relações de poder que incidem sobre as etnias, gêneros, raças e sobre a corporeidade para problematizá-las e superá-las.

Assim, é necessário admitir os estudantes como sujeitos históricos, que tenham suas identidades validadas, que compreendam o corpo como um todo integradopelas dimensões cognitivas, físicas, socioemocionais e como promotor das vivências e produtor de sentido nos contextos existenciais.

Dessa maneira, as habilidades previstas neste currículo visam ao desenvolvimento de todas essas dimensões numa perspectiva sistêmica, mais humanista que instrumental. Além do conhecimento sobre as capacidades físicas, as regras, técnicas e táticas, a cultura corporal de movimento deve também promover a reflexão sobre o consumo, o individualismo, os estereótipos, os preconceitos relativos ao gênero, às raças, ao desempenho e à própria forma corporal, presentes nas práticas corporais.

Além disso, é preciso de maneira intencional e vinculada à prática pedagógica dos temas tratados, identificar as sensações, sentimentos e significados advindos da vivência dessa prática reflexiva. Uma vez que se quer formar um ser integrado, democrático, solidário e atento à sustentabilidade, que age no mundo considerando várias perspectivas, é necessário assegurar aos estudantes conhecimentos e vivências que lhes permitam autoria e protagonismo.

Nessa direção, vale lembrar que esse olhar para a formação integral não invalida a prática pedagógica que vem sendo historicamente trabalhada no componente; trata-se de definir intencionalidades que contemplem a formação integral e promover arranjos curriculares e metodológicos que atendam a essa formação.

Do ponto de vista da organização das aprendizagens no componente

Educação Física, a construção das habilidades está vinculada a oito dimensões do conhecimento: reflexão sobre a ação, análise, compreensão, experimentação, uso e apropriação, fruição, construção de valores e protagonismo comunitário. Essas dimensões não devem ser tomadas como eixos temáticos ou categorias, mas linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Educação Física escolar. Não há nenhuma hierarquia entre elas, tampouco uma sequência a ser adotada no trabalho pedagógico: trata-se apenas de oferecer um aporte para a compreensão da construção das habilidades previstas.

No Currículo Paulista optou-se por agrupar essas dimensões em três categorias:

Aprender sobre: compreende as dimensões:

Reflexão sobre a ação, refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) aprender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades individuais e das pessoas com quem compartilha a sua realização;

Análise, está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais. Nesta dimensão, abordam-se conhecimentos sobre os sistemas táticos, o efeito de um exercício numa capacidade física etc.;

Compreensão, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Refere-se,

ainda, à interpretação das manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e ao contexto social que as gerou e/ou modificou.

Aprender a fazer – compreende as dimensões:

Experimentação, refere-se aos conhecimentos que não podem ser acessados sem que sejam efetivamente experimentados e à oportunidade de atribuir sentido à experiência;

Uso e apropriação, amplia a dimensão da experimentação por viabilizar ao estudante a realização autônoma de uma prática corporal. Diz respeito aos conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas;

Fruição, implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais próprias ou de outras pessoas e de práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Refere-se à apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciá-la quando realizada por outros.

Aprender a ser e conviver – compreende as dimensões:

Construção de valores, refere-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática;

Protagonismo comunitário, refere-se às atitudes/ações e aos conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. Nessa dimensão, as iniciativas sãoorientadas à intervenção no contexto, em busca da materialização dos direitos sociais vinculados a esseuniverso.

A avaliação deve ser coerente com os objetivos formativos e ir além dos aspectos biofisiológicos (BRASIL, 1997), embora estes aspectos possam ser considerados. Ela deve ser processual, acompanhar a aprendizagem e servir de referência para professores e estudantes, tanto para ajustes no percurso de aprendizagem proposto, quanto para a autoavaliação. Deve fundamentar-se nos registros advindos da observação do desenvolvimento dos estudantes, em seus aspectos cognitivos, físicos e socioemocionais, de maneira relacional e coerente com a proposta pedagógica. Amparado pelos pressupostos discutidos, o componente curricular de Educação Física deve garantir o desenvolvimento das seguintes competências específicas.

Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual;
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo;
3. Refletir criticamente sobre as relações entre a realização das práticas corporais e qualidade de vida, inclusive no contexto das atividades laborais;
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutindo posturas consumistas e preconceituosas;
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreendendo seus efeitos e combatendo posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes;
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam;
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural de povos e grupos;
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde;
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário;
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Na Educação Infantil e nos contextos extraescolares, as crianças interagem e se desenvolvem, prioritariamente, a partir das experiências relacionadas ao corpo e ao movimento. Nesse processo, elas adquirem,

progressivamente, consciência corporal, conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural etc., o que lhes permite identificar potencialidades e limites corporais.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é essencial que a experimentação e a recriação estejam presentes na intencionalidade das práticas pedagógicas, pois é importante que a experimentação e o protagonismo infantil não se percam nesta fase da escolarização. Afinal, na Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento pretendiam que as crianças tivessem assegurados os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Portanto, o Currículo Paulista prevê que, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sejam consolidadas, ampliadas e aprofundadas as práticas da cultura corporal de movimento, considerando tanto os interesses e expectativas dos estudantes quanto as aprendizagens necessárias à continuidade da formação. Prevê-se que, nessa fase, possa se ampliar "a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que possibilita aos estudantes lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente" (BRASIL, 2017, pág.61).

Na transição do 5º para o 6º ano, a proposta é tomar como referência os objetos de conhecimento já estudados no quinto ano, e assim, sucessivamente, assegurar a necessária progressão da aprendizagem.

No Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, o que demanda maior reflexão sobre como as práticas corporais são permanentemente atravessadas pela cultura.

Desta forma, "é importante fortalecer ainda mais o protagonismo e a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar, interagir e intervir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação" (BRASIL, 2017, p.62). As Unidades Temáticas previstas no Currículo Paulista, em consonância com a BNCC, são: Brincadeiras e jogos, Danças, Lutas, Ginásticas, Esportes, Práticas corporais de aventura e Corpo, Movimento e Saúde. Vale lembrar que essa é uma forma de organização possível dentre outras.

No 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, a Unidade Temática Brincadeirase Jogos tem como objeto de conhecimento As brincadeiras e os jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional. Inicia-se identificando as brincadeiras e os jogos do contexto familiar, reconhecendo a origem e tradição dessas práticas, as transformações e adaptações que sofreram de acordo com as características do ambiente físico e social em que se deram.

Nesse contexto, além de propor atividades que proporcionem aos estudantes o conhecimento sobre o corpo e a vivência de variadas habilidades motoras, é importante que reconheçam semelhanças e diferenças entre as brincadeiras e os jogos dos contextos familiares. É necessário valorizar a diversidade e, na medida do possível, agregar ao planejamento as brincadeiras e jogos praticados pelos estudantes.

Já no 3º, 4º e 5º anos amplia-se o contexto da unidade temática Brincadeiras e Jogos do Brasil e do Mundo incluindo-se os de matriz indígena e africana. A proposta é que os estudantes experimentem e recriem as brincadeiras e jogos dessas matrizes. A inserção das matrizes indígena e africana no currículo contempla o compromisso de promover a discussão, valorização e apropriação de culturas que foram historicamente silenciadas nas construções curriculares. No 5º ano, são abordadas as brincadeiras e jogos do mundo.

No 6º e 7º anos, essa Unidade Temática inclui o objeto de conhecimento jogos

eletrônicos, em razão de sua expansão e influência no estilo de vida das pessoas. Entre outros aspectos, são exploradas as sensações provocadas pela prática desses jogos.

No 1° e 2° anos, a Unidade Temática Danças segue a mesma abordagem da Unidade Temática Brincadeiras e Jogos, partindo do contexto comunitário e regional dos estudantes, priorizando as rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas. Neste ciclo, valoriza-se a discussão acerca das diferentes manifestações culturais nas Danças, enfatizando o respeito às diferentes culturas.

Para o 3º e 4º anos propõem-se as danças do Brasil, incluindo as de matriz indígena e africana e, para o 5º ano, as danças do mundo.

A Unidade Temática Danças, no 6º e 7º anos, trata das danças urbanas, a partir do contexto dos estudantes, posteriormente incorporando estilos de danças urbanas de outros contextos. Para o 8º e 9º anos, propõe-se a dança de salão, com foco na experimentação e depois na recriação dessas danças.

A Unidade Temática Lutas é contemplada a partir do 3º ano. O início do trabalho deve explorar o contexto comunitário e regional, incluindo as matrizes indígena e africana. Nessa fase, por meio de jogos contextualizados de lutas, os estudantes poderão identificar os conceitos e os elementos comuns das lutas; os tipos de lutas presentes na sua região e em outras, além das de matriz indígena e africana.

Para o 6º e 7º anos, o trabalho é ampliado para o contexto nacional, retomando as Lutas do contexto regional que os estudantes vivenciaram no 5° ano, reconhecendo assim as características das Lutas brasileiras, destacando suas principais influências e valorizando, nas vivências, o respeito ao oponente.

Para o 8º e 9º anos, abordam-se as Lutas do mundo, suas características técnico-táticas, com ênfase no respeito ao outro e às técnicas de segurança. Na Unidade Temática Ginástica, do 1º ao 5º ano, propõe-se a abordagem da Ginástica Geral (também conhecida como Ginástica para Todos (GPT)), uma ginástica inclusiva, sem caráter competitivo, que pode ser constituída por elementos gímnicos de todas as demais modalidades.

No 1° e 2° anos, prevê-se a experimentação de diferentes elementos da ginástica e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, associada ao conhecimento sobre o corpo. No 3°, 4° e 5° anos é importante proporcionar aos estudantes a vivência de diferentes tipos de equilíbrio, saltos, giros, rotações, incluindo ou não materiais, além da elaboração de coreografias em grupos, destacando a importância de compartilhar objetivos, responsabilidades e respeitar as diferenças.

A partir do 6º e 7º anos, inicia-se a discussão sobre a ginástica de condicionamento físico, que se caracteriza pela exercitação corporal orientada para a melhoria do rendimento, aquisição e manutenção da condição física individual, ou pela modificação da composição corporal.

Para o 8º e 9º anos é proposta a ginástica de consciência corporal, que reúne práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a correção de posturas ou a conscientização de exercícios respiratórios, voltadas para a obtenção de uma melhor percepção sobre o corpo. Faz-se uma retomada na ginástica de condicionamento físico para análise de semelhanças e diferenças entre essas ginásticas.

Na unidade temática Esportes, adotou-se o modelo de classificação referenciado na BNCC:

•Marca: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos (patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.).

•Precisão: conjunto de modalidades que se caracterizam por arremessar/lançar um

objeto na direção de um alvo específico, estático ou em movimento; compara-se o número de tentativas empreendidas, a pontuação estabelecida em cada tentativa (maior ou menor do que a do adversário) ou a proximidade do objeto arremessado ao alvo (mais perto ou mais longe do que o adversário conseguiu deixar), como nos seguintes casos: bocha, curling, golfe, tiro com arco, tiro esportivo etc.

•Técnico-combinatório: reúne modalidades nas quais o resultado da ação motora é comparado à qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios (ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais etc.).

•Rede/quadra dividida ou parede de rebote: reúne modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária nos quais o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou que leve o adversário a cometer um erro dentro do período em que o objeto do jogo está em movimento. Alguns exemplos de esportes de rede são voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, badminton e peteca. Já os esportes de parede incluem pelota basca, raquetebol, squash etc.

•Campo e taco: categoria que reúne as modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível para tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância possível entre as bases, enquanto os defensores não recuperam o controle da bola, e, assim, somar pontos (beisebol, críquete, softbol etc).

•Invasão ou territorial: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe ao introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários (gol, cesta, touchdown etc), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (basquetebol, frisbee, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc.).

•Combate: reúne modalidades caracterizadas com disputas nas quais o oponente deve ser subjugado com técnicas, táticas e estratégias dedesequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (judô, boxe, esgrima, taekwondo etc).

No que se refere ao esporte de combate, vale ressaltar que há pouca distinção no texto da BNCC entre este e as Lutas. Dessa maneira, apesar das habilidades serem oferecidas em Unidades Temáticas distintas, é possível, de acordo com o planejamento, trabalhar as habilidades de esporte de combate na Unidade Temática Lutas, desde que se estabeleça a comparação com as outras classificações das categorias da Unidade Temática Esporte. Além disso, alguns esportes não pertencem a nenhuma das categorias oferecidas, tal qual o tchoukball, esporte que mistura elementos de futebol, Pelota Basca e de Handebol. Isso não deve ser um impeditivo para a escolha das modalidades privilegiadas no planejamento.

Na consulta pública, surgiram muitos questionamentos referente ao trato pedagógico desta Unidade Temática (Esporte). Respeitando as argumentações da consulta e o consenso entre os colegas, de que a abordagem dos esportes, nos Anos Iniciais, deveria ser lúdica, propõe-se para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental o objeto de conhecimento “Práticas Lúdicas Esportivas”, que se caracterizam por atividades adaptadas que levam os estudantes a terem contato, de forma lúdica, com regras e gestos esportivos. No que se refere à prevenção da esportivização precoce, para o 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, incluiu-se o objeto de conhecimento jogos pré-desportivos, que se configuram como adaptações dos esportes de maneira geral, com flexibilidade de objetivos, regras, duração, número de jogadores, entre outras características. A partir do 5º ano, o objeto de conhecimento

será denominado esporte.

No 6º e 7º anos, as propostas de atividades devem promover ainda mais ações de protagonismo e colaboração. Nesse sentido, é importante propor vivências esportivas em que os estudantes possam planejar e resolver desafios nas diferentes vertentes do fenômeno esportivo: profissional, comunitário e lazer, bem como o estudo sobre espaços disponíveis para a prática esportiva e para atividades físicas, propondo alternativas para a sua realização na comunidade.

No 8º e 9º anos, é importante propor aos estudantes a vivência de diferentes papéis nos esportes praticados jogador, árbitro e técnico, tendo como foco a valorização do trabalho coletivo e as ações de liderança. Também são tratados os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, os sistemas de jogo, as regras que devem ser seguidas pelos praticantes para asse gurar equidade e segurança, a análise das modalidades, utilizando como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho e objetivos táticos.

As Práticas Corporais de Aventura são contempladas no 6º e 7º anos, por meio das práticas corporais de aventura urbanas, que exploram a "paisagem de cimento" para produzir as condições esperadas (vertigem e risco controlado) durante a prática de parkour, skate, patins, bike etc. Para o 8º e 9º anos as práticas corporais de aventura na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o praticante na geração da vertigem e do risco controlado, como em corrida orientada, corrida de aventura, corridas de mountain bike, rapel, tirolesa, arvorismo etc. Essas práticas podem ser transformadas no interior da escola, porém, algumas delas necessitam do contato real do estudante com as condições estruturais exigidas para a experimentação do objeto de conhecimento – aspecto a ser considerado no planejamento.

Em consonância com a formação integral, que prevê o desenvolvimento pleno, a equidade e a igualdade para todos os estudantes, novos objetos de conhecimento foram agregados às Unidades Temáticas. De acordo com o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no que diz respeito à inclusão nas aulas de Educação Física, constatou-se que as práticas corporais são vetores de desenvolvimento humano, tanto pela inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas regulares quanto pela vivência de práticas corporais adaptadas, permitindo aos estudantes sem deficiência reconhecer os desafios cotidianos desse público. Assim sendo, foram incorporados novos objetos de conhecimento, com vistas a contemplar não só a participação de todos os estudantes, como também a discussão acerca da inclusão no ambiente escolar. São eles: as brincadeiras e os jogos inclusivos e os esportes paralímpicos, tematizados a partir das vivências compartilhadas entre estudantes deficientes (se houver) e não deficientes, promovendoa participação ativa de todos nas práti-

cas corporais (PNUD, 2017).

Outro objeto de conhecimento incorporado à unidade temática Brincadeiras e jogos, em atenção à consulta pública e aos resultados dos encontros regionais, foram os jogos de tabuleiro que se iniciam a partir do 3º ano, por meio da experimentação de diferentes jogos de tabuleiro e progressivamente, com atenção às táticas previstas para esses jogos, até o 7º ano.

Mais uma vez em atenção à consulta pública, incluiu-se, ainda, a unidade temática Corpo, Movimento e Saúde, que trata das sensações, alterações e benefícios que ocorrem quando se vivencia alguma prática corporal. Embora as habilidades previstas pela BNCC contemplem, de maneira generalizada, estes aspectos, algumas habilidades foram criadas, a fim de atender a essa especificidade.

Lembramos que esta Unidade Temática é transversal às outras, logo, não se prevê tratamento pedagógico isolado, pois o corpo que brinca, dança, luta etc.… é o

mesmo corpo no qual ocorrem as sensações, alterações, apropriações e produção de sentidos e significados nos diferentes tipos de prática.

Essa Unidade Temática contempla objetos de conhecimento como, por exemplo, o conhecimento sobre o corpo para o 1° e 2° ano, prevendo-se o trabalho com o esquema corporal; a lateralidade; a direção; a noção espaço temporal; o equilíbrio e a coordenação, bem como as estruturas corporais envolvidas nas práticas. No 3º e 4º anos, os estudantes experimentam e identificam as habilidades motoras básicas de locomoção, estabilização e manipulação, mobilizadas nas diferentes práticas. No 5º ano, iniciam-se os estudos sobre as capacidades físicas mobilizadas nessas práticas.

No 6º e 7º anos, os estudantes reconhecem as capacidades físicas predominantes em diferentes práticas corporais, identificando a importância dessas capacidades para a melhoria da prática, os benefícios advindos do seu desenvolvimento, bem como a diferenciação entre exercício físico e atividade física.

No 8º e 9º anos, propõe-se a discussão da relação das práticas corporais com questões referentes à qualidade de vida, o que possibilita ao estudante identificar padrões de beleza, associar a alimentação à melhoria da qualidade de vida, identificar os princípios do treinamento físico, analisar criticamente a relação entre a prática de atividade física e questões como o dopping e os transtornos de imagem.

Apesar da organização de unidades temáticas ano a ano propostas neste currículo, é importante ressaltar que as práticas corporais devem considerar o repertório de conhecimentos dos estudantes sobre as diferentes manifestações corporais. As possibilidades de arranjos curriculares nos diferentes contextos devem dialogar com o projeto político pedagógico da escola.

A estrutura dos códigos de referência das habilidades da BNCC foi mantida, para que, em caso de necessidade, seja possível observar sua correlação com aquelas do Currículo Paulista. A fim de permitir a identificação de cada uma das habilidades do Currículo Paulista, a numeração que antes indicava a etapa de ensino, passou a indicar o ano à qual pertence. Por exemplo, código de referência da BNCC é (EF35EF01), em que a dezena indica o ciclo de ensino do 3º ao 5º ano; o código de referência da habilidade que consta no Currículo Paulista é (EF03EF01), sendo que a dezena alterada indica que a habilidade se refere ao 3º ano.

Respeitando os critérios de progressão, algumas habilidades foram apresentadas em alguns anos e em outros não, embora tenha se garantido aos estudantes o contato com todos os objetos de conhecimento. Oplanejamento, de acordo com o calendário escolar, deve determinar as prioridades e possibilidades de contemplar as habilidades previstas, desde que observados os princípios e a oportunidade de apropriação dos diversos objetos da cultura corporal de movimento. A seguir, apresentamos o quadro de habilidades:

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Brincadeiras e jogos	1º	(EF01EF01A) Identificar brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, valorizando elementos da cultura popular presente nestes contextos. (EF01EF01B) experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, respeitando as diferenças individuais e de desempenho. (EF01EF01C) Criar regras e utilizá-las durante a experimentação de brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, compreendendo a importância das regras para as relações humanas.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário
Brincadeiras e jogos	1º	(EF01EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, valorizando sua importância nas culturas de origem.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário
Brincadeiras e jogos	1º	(EF01EF03) Identificar os desafios das brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário e construir estratégias para resolvê-los, com base nas características dessas práticas.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário
Brincadeiras e jogos	1º	(EF01EF13*) experimentar e fruir diferentes brincadeiras e jogos inclusivos respeitando as diferenças individuais.	Brincadeiras e Jogos inclusivos
Esportes	1º	(EF01EF05) Experimentar e fruir práticas lúdicas esportivas de marca e de precisão, prezando pelo trabalho coletivo e protagonismo.	Práticas Lúdicas esportivas de marca e precisão
Esportes	1º	(EF01EF06) Identificar as normas e regras das práticas lúdicas esportivas de marca e de precisão, e discutir a importância das mesmas para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.	Práticas Lúdicas esportivas de marca e precisão
Ginásticas	1º	(EF01EF07) Experimentar e fruir elementos básicos da ginástica e da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros e rotações, com e sem materiais), de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.	Ginástica geral
Ginásticas	1º	(EF01EF08) Utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos.	Ginástica geral
Ginásticas	1º	(EF01EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, respeitando as diferenças individuais e o desempenho corporal.	Ginástica geral
Ginásticas	1º	(EF01EF10) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.	Ginástica geral
Danças	1º	(EF01EF11) Experimentar, fruir e recriar diferentes danças do contexto comunitário (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), respeitando as diferenças individuais e o desempenho corporal.	Danças do contexto comunitário
Danças	1º	(EF01EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) de danças do contexto comunitário, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.	Danças do contexto comunitário
Corpo, Movimento e Saúde	1º	(EF01EF14*) experimentar diferentes brincadeiras e jogos, e práticas lúdicas esportivas que possibilitem o conhecimento do próprio corpo e das sensações corporais que ocorrem.	Conhecimento sobre o corpo
Brincadeiras e jogos	2º	(EF02EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos do contexto regional, respeitando as diferenças individuais e de desempenho	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto regional
Brincadeiras e jogos	2º	(EF02EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), brincadeiras e jogos do contexto regional valorizando sua importância nas culturas de origem.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto regional
Brincadeiras e jogos	2º	(EF02EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver os desafios de brincadeiras e jogos do contexto regional, com base nas características dessas práticas.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto regional
Brincadeiras e jogos	2º	(EF02EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos do contexto regional, para divulgá-las na escola e na comunidade.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto regional
Brincadeiras e jogos	2º	(EF02EF13*) experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos inclusivos, valorizando o trabalho em equipe e a participação de todos.	Brincadeiras e Jogos inclusivos
Esporte	2º	(EF02EF05) Experimentar e fruir práticas lúdicas esportivas de marca e precisão, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, e identificar os elementos comuns dessas práticas.	Práticas lúdicas esportivas de marca e de precisão
Esporte	2º	(EF02EF06) Discutir a importância da observação das normas e regras das práticas lúdicas esportivas de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.	Práticas lúdicas esportivas de marca e de precisão
Ginástica	2º	(EF02EF07) Experimentar, fruir e identificar os diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.	Ginástica Geral
Ginástica	2º	(EF02EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de combinações de elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos.	Ginástica Geral
Ginástica	2º	(EF02EF09) Participar da ginástica geral, identificando suas potencialidades e os limites do próprio corpo, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.	Ginástica Geral
Ginástica	2º	(EF02EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as combinações dos elementos básicos da ginástica geral, comparando a presença desses elementos nas demais práticas corporais.	Ginástica Geral
Dança	2º	(EF02EF11) Experimentar, fruir e recriar diferentes danças do contexto regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.	Danças do contexto regional
Dança	2º	(EF02EF12) Identificar e comparar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças dos contextos comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.	Danças do contexto regional
Corpo, Movimento e Saúde	2º	(EF02EF14*) identificar as sensações corporais durante a experimentação das danças e das ginásticas relacionando ao conhecimento sobre o corpo.	Conhecimento sobre o corpo
Brincadeiras e jogos	3º	(EF03EF01) Experimentar, fruir e recriar brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.	Brincadeiras e jogos do Brasil - matriz indígena e africana
Brincadeiras e jogos	3º	(EF03EF02A) Utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana. (EF03EF02B) Criar estratégias para resolver conflitos durante a participação em brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana.	Brincadeiras e jogos do Brasil matriz indígena e africana
Brincadeiras e jogos	3º	(EF03EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana, explicando suas características.	Brincadeiras e jogos do Brasil matriz indígena e africana
Brincadeiras e jogos	3º	(EF03EF16*) experimentar e descrever, por meio de múltiplas linguagens, as brincadeiras e jogos inclusivos, explicando a importância desses jogos para a participação de todos.	Brincadeiras e Jogos inclusivos
Brincadeiras e jogos	3º	(EF03EF17*) experimentar e fruir jogos de tabuleiro, identificando características desses jogos.	Jogos de Tabuleiro
Esporte	3º	(EF03EF05) Experimentar e fruir jogos pré-desportivos de campo e taco, invasão, identificando seus elementos comuns e reconhecendo a importância do trabalho em equipe para o alcance de um objetivo comum.	Jogos Pré-Desportivos de campo e taco e de invasão
Ginástica	3º	(EF03EF07A) Experimentar, fruir e criar combinações de diferentes elementos da ginástica e da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, com e sem materiais), valorizando o trabalho coletivo. (EF03EF07B) Planejar e apresentar coreografias com diferentes elementos da ginástica e da ginástica geral. (equilíbrios, saltos, giros, rotações, com e sem materiais) e com diferentes elementos da cultura regional.	Ginástica Geral
Dança	3º	(EF03EF09) Experimentar, fruir e recriar danças do Brasil, incluindo as de matrizes indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.	Danças do Brasil Danças de matrizes indígena e africana
Dança	3º	(EF03EF10) Identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças do Brasil, incluindo as de matrizes indígena e africana.	Danças do Brasil Danças de matrizes indígena e africana
Dança	3º	(EF03EF12) Identificar situações de conflito e/ou preconceitos geradas e/ou presentes no contexto das danças do Brasil de matrizes indígena e africana, e discutir alternativas para superá-las.	Danças do Brasil Danças de matriz indígena e africana
Lutas	3º	(EF03EF13) Experimentar e fruir diferentes lutas presentes nos contextos comunitário, incluindo as de matrizes indígena e africana, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.	Lutas do contexto comunitário Matriz Indígena e africana
Lutas	3º	(EF03EF15) Identificar as características das lutas dos contextos comunitário, incluído as de matrizes indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas.	Lutas do contexto comunitário Matriz Indígena e africana
Corpo, Movimento e Saúde	3º	(EF03EF18*) identificar as habilidades motoras básicas envolvidas nas brincadeiras e jogos e nos jogos pré desportivos.	Habilidades motoras
Brincadeiras e jogos	4º	(EF04EF01) Experimentar, fruir e identificar as brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.	Brincadeiras e jogos do Brasil incluindo de matriz indígena e matriz africana
Brincadeiras e jogos	4º	(EF04EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana.	Brincadeiras e jogos do Brasil incluindo de matriz indígena e matriz africana
Brincadeiras e jogos	4º	(EF04EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana, explicando a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.	Brincadeiras e jogos do Brasil incluindo de matriz indígena e matriz africana
Brincadeiras e jogos	4º	(EF04EF16*) colaborar na proposição e produção de alternativas para a prática de brincadeiras e jogos inclusivos, experimentando-as e produzindo textos audiovisuais para divulgá-las na escola.	Brincadeiras e Jogos inclusivos
Brincadeiras e jogos	4º	(EF04EF17*) experimentar jogos de tabuleiro, e reconhecer a importância das regras para planejar e utilizar diferentes estratégias.	Jogos de Tabuleiro
Esporte	4º	(EF04EF05) Experimentar jogos pré-desportivos de rede e parede, e invasão, criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.	Jogos pré-desportivos de rede e parede de invasão

Ginástica	4º	(EF04EF07) Experimentar, fruir e criar, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos na ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes elementos da cultura local.	Ginástica geral
Ginástica	4º	EF04EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver os desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo.	Ginástica geral
Dança	4º	(EF04EF09) Experimentar, fruir e recriar danças do Brasil, incluindo as de matrizes indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.	Danças do Brasil - matriz indígena e africana
Dança	4º	(EF04EF10) Identificar e comparar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças do Brasil, incluindo as de matrizes indígena e africana.	Danças do Brasil matriz indígena e africana
Dança	4º	(EF04EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças, e discutir alternativas para superá-las.	Danças do Brasil matriz indígena e africana
Lutas	4º	(EF04EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto regional, incluindo as de matrizes indígena e africana.	Lutas do contexto regional - matriz indígena e africana
Lutas	4º	(EF04EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto regional, incluindo as de matrizes indígena e africana, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.	Lutas do contexto regional - matriz indígena e africana
Lutas	4º	(EF04EF15) Identificar as características das lutas do contexto regional, incluindo as de matrizes indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e demais práticas corporais.	Lutas do contexto regional - matriz indígena e africana
Corpo, Movimento e Saúde	4º	(EF04EF18*) identificar as diferentes habilidades motoras básicas envolvidas na ginástica, nas danças e nas lutas.	Habilidades Motoras Básicas
Corpo, Movimento e Saúde	4º	(EF04EF19*) experimentar diferentes formas de aquecimento na prática de danças e ginásticas, reconhecendo a importância do mesmo.	Formas de aquecimento
Brincadeiras e jogos	5º	(EF05EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos do mundo, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.	Brincadeiras e jogos do mundo
Brincadeiras e jogos	5º	(EF05EF04) Experimentar e Recriar individual e coletivamente, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos do mundo.	Brincadeiras e jogos do mundo
Brincadeiras e jogos	5º	(EF05EF16*) explorar e aplicar diferentes estratégias na prática de jogos de tabuleiro.	Jogos de Tabuleiro

Esportes	5º	EF05EF05A) Experimentar e fruir esportes de campo taco, rede/parede comparando seus elementos comuns, criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo. (EF05EF05B). Identificar as características das práticas lúdicas esportivas e dos jogos pré-desportivos diferenciando-os dos esportes de campo taco, rede / parede.	Esportes de campo e taco, de rede/parede.
Esportes	5º	(EF05EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).	Esportes de campo e taco, de rede/parede.
Esportes	5º	(EF05EF17*) experimentar e fruir diferentes tipos de esportes Paralímpicos, respeitando as diferenças individuais.	Esportes Paralímpicos
Ginásticas	5º	(EF05EF07) Planejar e experimentar coletivamente novas combinações de diferentes elementos (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) na ginástica geral, com diferentes temas do cotidiano.	Ginástica geral
Ginásticas	5º	(EF05EF08) Criar e utilizar estratégias para resolver os desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, adotando procedimentos de segurança.	Ginástica geral
Danças	5º	(EF05EF09) Recriar e fruir danças do mundo, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.	Danças do mundo
Danças	5º	(EF05EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças do mundo.	Danças do mundo
Danças	5º	(EF05EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças do mundo.	Danças do mundo
Danças	5º	(EF05EF12) Propor alternativas para superar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças do mundo.	Danças do mundo
Lutas	5º	(EF05EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional, incluindo as de matrizes indígena e africana.	Lutas do contexto comunitário e regional- indígena e africana
Lutas	5º	(EF05EF15) Identificar as semelhanças e diferenças das lutas do contexto comunitário e regional, incluindo as de matrizes indígena e africana.	Lutas do contexto comunitário e regional- indígena e africana
Corpo, Movimento e Saúde	5º	(EF05EF18*) identificar as capacidades físicas mobilizadas na prática das brincadeiras e jogos e da ginástica geral. .	Capacidades Físicas
Corpo, Movimento e Saúde	5º	(EF05EF19*) reconhecer a importância do aquecimento para a prática das brincadeiras e jogos e dos esportes.	Formas de aquecimento

Brincadeiras e jogos	6º	(EF06EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, identificando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.	Jogos eletrônicos
Brincadeiras e jogos	6º	(EF06EF24*) praticar um ou mais jogos de tabuleiro, utilizando as habilidades técnico-táticas básicas e respeitando as regras.	Jogos de tabuleiro
Esportes	6º	(EF06EF03) Experimentar e fruir esportes de marca e invasão valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	Esportes: de marca, de invasão
Esportes	6º	(EF06EF04) Praticar um ou mais esporte de marca e invasão oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.	Esportes: de marca e de invasão
Esportes	6º	(EF06EF05) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, e invasão, como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar.	Esportes: de marca de invasão.
Esportes	6º	(EF06EF22*) vivenciar um ou mais esportes Paralímpicos, respeitando as diferenças individuais e valorizando a importância dessa prática.	Esportes Paralímpicos
Ginásticas	6º	(EF06EF08) Experimentar e fruir exercícios físicos da ginástica de condicionamento físico que solicitem diferentes capacidades físicas.	Ginástica de condicionamento físico
Ginásticas	6º	(EF06EF09) Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos.	Ginástica de condicionamento físico
Danças	6º	(EF06EF11) Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).	Danças urbanas
Danças	6º	(EF06EF12) Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças urbanas.	Danças urbanas
Lutas	6º	(EF06EF14) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.	Lutas do Brasil
Lutas	6º	(EF06EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente.	Lutas do Brasil
Lutas	6º	(EF06EF16) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil.	Lutas do Brasil
Práticas corporais de aventura	6º	(EF06EF18) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.	Práticas corporais de aventura urbanas
Práticas corporais de aventura	6º	(EF06EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.	Práticas corporais de aventura urbanas
Práticas corporais de aventura	6º	(EF06EF21) Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.	Práticas corporais de aventura urbanas

Corpo, Movimento e Saúde	6º	(EF06EF23*) identificar as capacidades físicas predominantemente mobilizadas na prática dos esportes e da ginástica, relacionando a melhoria do desempenho ao desenvolvimento das mesmas.	Capacidades físicas
Corpo, Movimento e Saúde	6º	(EF06EF25*) identificar e diferenciar exercício físico de atividade física.	Exercício físico e atividade física
Brincadeiras e Jogos	7º	(EF07EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias	Jogos Eletrônicos
Brincadeiras e Jogos	7º	(EF07EF22*) praticar um ou mais jogos de tabuleiro, utilizando diversas habilidades técnico-táticas.	Jogos de tabuleiro
Esportes	7º	(EF07EF03) Experimentar, fruir e Identificar os diferentes elementos que constituem os esportes de precisão e técnico combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	Esportes: de precisão e técnico combinatórios
Esportes	7º	(EF07EF04) Praticar um ou mais esportes de precisão e técnico combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.	Esportes: de precisão e técnico combinatórios
Esportes	7º	(EF07EF05) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de precisão e técnico combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar.	Esportes: de precisão e técnico combinatórios
Esportes	7º	(EF07EF06) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).	Esportes: de precisão e técnico combinatórios
Esportes	7º	(EF07EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes de precisão e técnico combinatórios não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade.	Esportes: de precisão e técnico combinatórios
Esportes	7º	(EF07EF23*) analisar a disponibilidade de espaços na comunidade para a prática de esportes Paralímpicos e propor alternativas para sua prática.	Esportes Paralímpicos
Ginástica	7º	(EF07EF08) Propor e Vivenciar exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade, agilidade).	Ginástica de condicionamento físico
Ginástica	7º	(EF07EF09) Realizar coletivamente trabalhos de divulgação que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos.	Ginástica de condicionamento físico
Ginástica	7º	(EF07EF10) Propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.	Ginástica de condicionamento físico
Danças	7º	(EF07EF11) Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).	Danças urbanas

Danças	7º	(EF07EF13) Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a elas por diferentes grupos sociais.	Danças urbanas
Lutas	7º	(EF07EF14) Experimentar e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.	Lutas do Brasil
Lutas	7º	(EF07EF17) Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.	Lutas do Brasil
Práticas Corporais de Aventuras	7º	(EF07EF20) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.	Práticas Corporais de aventuras Urbanas
Práticas Corporais de Aventuras	7º	(EF07EF21) Recriar as práticas corporais de aventura, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.	Práticas Corporais de aventuras Urbanas
Corpo, Movimento e Saúde	7º	(EF07EF24*) Identificar as exigências corporais mobilizadas na prática dos diferentes jogos eletrônicos relacionando-os as capacidades físicas.	Capacidades físicas e habilidades motoras
Corpo, Movimento e Saúde	7º	(EF07EF25*) relacionar e associar a prática de exercícios físicos à promoção da saúde, reconhecendo a importância da adoção de um estilo de vida saudável.	Exercício físico
Esportes	8º	(EF08EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	Esporte: rede/parede, de campo e taco
Esportes	8º	(EF08EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar.	Esportes: de rede/parede e de campo e taco
Esportes	8º	(EF08EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco.	Esportes: de rede/parede e de campo e taco
Esportes	8º	(EF08EF21*) Identificar e discutir estereótipos e preconceitos relativos aos esportes Paralímpicos e propor alternativas para sua superação.	Esportes Paralímpicos
Ginástica	8º	(EF08EF10) Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal identificando as exigências corporais da mesma.	Ginástica de conscientização corporal
Ginástica	8º	(EF08EF11) Identificar as características da ginástica de conscientização corporal e discutir como a prática dessa manifestação pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.	Ginástica de conscientização corporal

Danças	8º	(EF08EF12) Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.	Danças de salão
Danças	8º	(EF08EF13) Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão.	Danças de salão
Danças	8º	(EF08EF14) Identificar os estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão, propondo alternativas para sua superação.	Danças de salão
Danças	8º	(EF08EF15) Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.	Danças de salão
Lutas	8º	(EF08EF16) Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.	Lutas do mundo
Lutas	8º	(EF08EF17) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas.	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	8º	(EF08EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.	Práticas corporais de aventura na natureza
Práticas corporais de aventura	8º	(EF08EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.	Práticas corporais de aventura na natureza
Corpo, Movimento e Saúde	8º	(EF08EF09) Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais.	Exercícios físicos, e medicamentos.
Corpo, Movimento e Saúde	8º	(EF08EF22*) Identificar e discutir as contribuições da prática da ginástica de conscientização à melhoria da qualidade de vida.	Exercício físico.
Esportes	8º	(EF09EF02) Praticar um ou mais esportes de invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.	Esportes: de invasão, de combate
Esportes	8º	(EF09EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de invasão e de combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar.	Esportes: de invasão, de combate
Esportes	8º	(EF09EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: invasão e combate.	Esportes: de invasão, de combate
Esportes	8º	(EF09EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.	Esportes: de invasão, de combate

Esportes	8º	(EF09EF06) Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais, tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.	Esportes: de invasão, de combate
Esporte	8º	EF09EF22*) discutir as transformações históricas dos esportes Paralímpicos considerando as políticas públicas de inclusão.	Esporte Paralímpicos
Ginástica	8º	(EF09EF07) Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências de consciência corporal, condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.	Ginástica de condicionamento físico e consciência corporal
Ginástica	8º	(EF09EF08) Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).	Ginástica de condicionamento físico e consciência corporal
Ginástica	8º	(EF09EF11) Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico, e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.	Ginástica de condicionamento físico e consciência corporal
Danças	8º	(EF09EF12) Experimentar, fruir e recriar, danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.	Dança de Salão
Danças	8º	(EF09EF14) Identificar e discutir os estereótipos e preconceitos relativos às danças de propondo alternativas para superá-los.	Dança de Salão
Lutas	8º	(EF09EF16) Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.	Lutas do Mundo
Lutas	8º	(EF09EF18) Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiatização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando suas culturas de origem.	Lutas do Mundo
Práticas Corporais de aventura	8º	(EF09EF19) Explorar diferentes práticas corporais de aventura na natureza, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.	Práticas Corporais de Aventura na natureza.
Práticas Corporais de aventura	8º	(EF09EF21) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.	Práticas Corporais de Aventura na natureza
Corpo, Movimento e Saúde	8º	(EF09EF23*) discutir as implicações dos hábitos alimentares na incidência de obesidade, na saúde e qualidade de vida.	Hábitos alimentares
Corpo, Movimento e Saúde	8º	(EF09EF24*) identificar a relação entre exercício físico e composição corporal.	Exercício físico e composição corporal
Corpo, Movimento e Saúde	8º	(EF09EF25*) identificar os princípios do treinamento físico.	Treinamento físico

Língua Inglesa

O Currículo Paulista estabelece, para o componente de Língua Inglesa, os conhecimentos, as competências e as habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, juntamente aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Na perspectiva da Educação Integral, é fundamental estimular a autoria e o protagonismo, ao longo da escolaridade básica. Por isso, a aprendizagem da Língua Inglesa deve estar vinculada a um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender e interagir de forma cooperativa com os colegas em torno de temas de seu interesse. Vale ressaltar que este componente é ofertado, desde a Educação Infantil, em diver-

sas redes de ensino.

Esse Currículo tem como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além das Competências Específicas da Área de Linguagens, definidas para o Estado de

São Paulo. Privilegia uma nova visão para o aprendizado da Língua Inglesa, pois adota o conceito de língua franca, priorizando a função social e política da língua inglesa. Segundo a BNCC, esse conceito questiona a visão de que o único inglês "correto" – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos, dessa maneira, conceitos como "correção", "precisão" e "proficiência" linguística precisam ser relativizados.

Como nos demais componentes da área, adota-se o enfoque nos multiletramentos, que consiste no entrelaçamento de diferentes semioses e linguagens verbais, visuais, corporais e audiovisuais, em um contínuo proces so de significação contextualizado e dialógico, dando visibilidade à Língua Inglesa como facilitadora e determinante para a ampliação das possibilidades de compreensão do mundo e para a socialização universal.

No Currículo Paulista, são mantidos os eixos organizadores para a Língua Inglesa, definidos pela BNCC:

Oralidade: refere-se ao uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de sentidos partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos. Assim, as práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face – tais como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras, constituem gêneros orais nos quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus "modos particulares de falar a língua", que, por vezes, marcam suas identidades, devem ser considerados.

Itens lexicais e estruturas linguísticas

utilizados, pronúncia, entonação e ritmo empregados, por exemplo, acrescidos de estratégias de compreensão (compreensão global, específica e detalhada), de acomodação (resolução de conflitos) e de negociação (solicitação de esclarecimentos e confirmações, uso de paráfrases e exemplificação) constituem aspectos relevantes na configuração e na exploração dessas práticas.

Em outros contextos, nos quais as práticas de uso oral acontecem semo contato face a face – como assistir a filmes e programações via web ou TV ou ouvir músicas e mensagens publici-tárias, entre outras – a compreensão envolve escuta e observação atentas de outros elementos, relacionados principalmente ao contexto e aos usos da linguagem, às temáticas e a suas estruturas.

Além disso, a oralidade também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo. Para otrabalho pedagógico, cabe ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas.

Leitura: aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em Língua Inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade. As práticas de leitura em inglês promovem o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados.

O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.),

bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras).

Além disso, as práticas leitoras em Língua Inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc. A vivência em leitura, a partir depráticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua.

Do ponto de vista metodológico, a

apresentação de situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura deve ser vista como potencializadora dessas aprendizagens de modo contextualizado e significativo para os estudantes, na perspectiva de um (re)dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente em língua materna.

Escrita: as práticas de produção de textos propostas consideram dois aspectos do ato de escrever. Por um lado, enfatizam sua natureza processual e colaborativa. Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores. Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, dando oportunidade aos estudantes de agir com protagonismo.

Trata-se, portanto, de uma escrita autoral, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, fotolegendas, adivinhas, entre outros) e se desenvolve para textos mais elaborados (autobiografias, esquetes, notícias, relatos de opinião, chat, fôlder, entre outros), nos quais os recursos linguístico-discursivos variados podem ser trabalhados. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma.

Conhecimentos linguísticos: consolidam-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar aos estudantes, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês.

Para além da definição do que é certo e do que é errado, essas descobertas devem propiciar reflexões sobre noções como “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade”, levando os estudantes a pensar sobre os usos da língua inglesa, colocando-se questões como, por exemplo: “Essa forma de usar o inglês estaria ‘adequada’ na perspectiva de quem? Quem define o que é o ‘correto’ na língua? Quem estaria incluído nesses usos da linguagem? Quem estaria silenciado?” De modo contrastivo, devem também explorar relações de semelhança e diferença entre a Língua Inglesa, a Língua Portuguesa e outras línguas que porventura também conheçam.

Para além de uma comparação trivial, com vistas à mera curiosidade, o transitar por diferentes línguas pode se constituir um exercício metalinguístico frutífero, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a outras línguas, que não apenas o inglês.

Dimensão intercultural: nasce da

compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, otratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural. É imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada, estão intrinsecamente ligados às práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situaçõesde aprendizagem propostas no contexto escolar.

O Organizador Curricular de Língua Inglesa foi estruturado a partir das competências específicas deste componente, em Unidades Temáticas, habilidades e objetos de conhecimento.

Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

No Currículo Paulista de Língua Inglesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental não foram promovidas alterações ou ampliações nas habilidades propostas pela BNCC, pois entende-se que elas atendem plenamente ao desenvolvimento das Competências Específicas.

No entanto, no processo de elaboração das Propostas pedagógicas nas Unidades Escolares, prevê-se a escolha dos gêneros orais ou escritos a serem trabalhados, assim como metodologias e abordagens a serem adotadas para o ensino da Língua Inglesa e a definição de projetos, que visem a melhorar as aprendizagens promovendo avanços previstos pela comunidade escolar.

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	EIXO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Interação discursiva	6º	Eixo Oralidade	(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.	Construção de laços afetivos e convívio social.
Interação discursiva	6º	Eixo Oralidade	(EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.	Construção de laços afetivos e convívio social.
Interação discursiva	6º	Eixo Oralidade	(EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.	Funções e usos da língua inglesa em sala de aula (*Classroom language*).
Compreensão oral	6º	Eixo Oralidade	(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo.
Produção oral	6º	Eixo Oralidade	(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.	Produção de textos orais, com a mediação do professor.
Produção oral	6º	Eixo Oralidade	(EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.	Produção de textos orais, com a mediação do professor.
Estratégias de leitura	6º	Eixo Leitura	(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.	Hipóteses sobre a finalidade de um texto.

Estratégias de leitura	6º	Eixo Leitura	(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.	Compreensão geral e específica: leitura rápida (*skimming, scanning*)
Estratégias de leitura	6º	Eixo Leitura	(EF06LI09) Localizar informações específicas em texto.	Compreensão geral e específica: leitura rápida (*skimming, scanning*)
Práticas de leitura e construção de repertório lexical	6º	Eixo Leitura	(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou *on-line*) para construir repertório lexical.	Construção de repertório lexical e autonomia leitora.
Práticas de leitura e construção de repertório lexical	6º	Eixo Leitura	(EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.	Construção de repertório lexical e autonomia leitora.
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	6º	Eixo Leitura	(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.	Partilha de leitura, com mediação do professor.
Estratégias de escrita: pré-escrita	6º	Eixo Escrita	(EF06LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.	Planejamento do texto: *brainstorming*.
Estratégias de escrita: pré-escrita	6º	Eixo Escrita	(EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.	Planejamento do texto: organização de ideias.
Práticas de escrita	6º	Eixo Escrita	(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, *chats*, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor.
Estudo do léxico	6º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.	Construção de repertório lexical.
Estudo do léxico	6º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).	Construção de repertório lexical.

Estudo do léxico	6º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.	Pronúncia.
Gramática	6º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo *to be*) e descrever rotinas diárias.	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa).
Gramática	6º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa).
Gramática	6º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.	Imperativo.
Gramática	6º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF06LI22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s.	Caso genitivo ('s).
Gramática	6º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.	Adjetivos possessivos.
A língua inglesa no mundo	6º	Eixo Dimensão Intercultural	(EF06LI24) Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).	Países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial.
A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade	6º	Eixo Dimensão Intercultural	(EF06LI25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado.	Presença da língua inglesa no cotidiano.
A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade	6º	Eixo Dimensão Intercultural	(EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.	Presença da língua inglesa no cotidiano.
Interação discursiva	7º	Eixo Oralidade	(EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.	Funções e usos da língua inglesa: convivência e colaboração em sala de aula.

Interação discursiva	7º	Eixo Oralidade	(EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.	Práticas investigativas
Compreensão oral	7º	Eixo Oralidade	(EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.	Estratégias de compreensão de textos orais: conhecimentos prévios
Compreensão oral	7º	Eixo Oralidade	(EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na *internet*, na televisão, entre outros.	Compreensão de textos orais de cunho descritivo ou narrativo
Produção oral	7º	Eixo Oralidade	(EF07LI05) Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.	Produção de textos orais, com mediação do professor.
Estratégias de leitura	7º	Eixo Leitura	(EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.	Compreensão geral e específica: leitura rápida (*skimming, scanning*).
Estratégias de leitura	7º	Eixo Leitura	(EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).	Compreensão geral e específica: leitura rápida (*skimming, scanning*).
Estratégias de leitura	7º	Eixo Leitura	(EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.	Construção do sentido global do texto.
Práticas de leitura e pesquisa	7º	Eixo Leitura	(EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.	Objetivos de leitura.
Práticas de leitura e pesquisa	7º	Eixo Leitura	(EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.	Leitura de textos digitais para estudo.
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	7º	Eixo Leitura	(EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.	Partilha de leitura
Estratégias de escrita: pré-escrita e escrita	7º	Eixo Escrita	(EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, *layout* e suporte).	Pré-escrita: planejamento de produção escrita, com mediação do professor

Estratégias de escrita: pré-escrita e escrita	7º	Eixo Escrita	(EF07LI13) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.	Escrita: organização em parágrafos ou tópicos, com mediação do professor.
Práticas de escrita	7º	Eixo Escrita	(EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/ *timelines*, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com mediação do professor.
Estudo do léxico	7º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in*, *on*, *at*) e conectores (*and*, *but*, *because*, *then*, *so*, *before*, *after*, entre outros).	Construção de repertório lexical
Estudo do léxico	7º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF07LI16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (*-ed*).	Pronúncia
Estudo do léxico	7º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF07LI17) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.	Polissemia
Gramática	7º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.	Passado simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)
Gramática	7º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados.	Pronomes do caso reto e do caso oblíquo.
Gramática	7º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF07LI20) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal *can* para descrever habilidades (no presente e no passado).	Verbo modal *can* (presente e passado)
A língua inglesa no mundo	7º	Eixo Dimensão Intercultural	(EF07LI21) Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.	A língua inglesa como língua global na sociedade contemporânea.
Comunicação intercultural	7º	Eixo Dimensão Intercultural	(EF07LI22) Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas.	Variação linguística.
Comunicação intercultural	7º	Eixo Dimensão Intercultural	(EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.	Variação linguística

Interação discursiva	8º	Eixo Oralidade	(EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.	Negociação de sentidos (mal-entendidos no uso da língua inglesa e conflito de opiniões)
Interação discursiva	8º	Eixo Oralidade	(EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.	Usos de recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral
Compreensão oral	8º	Eixo Oralidade	(EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico
Produção oral	8º	Eixo Oralidade	(EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.	Produção de textos orais com autonomia
Estratégias de leitura	8º	Eixo Leitura	(EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.	Construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos
Práticas de leitura e fruição	8º	Eixo Leitura	(EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.	Leitura de textos de cunho artístico/literário
Práticas de leitura e fruição	8º	Eixo Leitura	(EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.	Leitura de textos de cunho artístico/literário
Avaliação dos textos lidos	8º	Eixo Leitura	(EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.	Reflexão pós-leitura
Estratégias de escrita: escrita e pós-escrita	8º	Eixo Escrita	(EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases).	Revisão de textos com a mediação do professor
Estratégias de escrita: escrita e pós-escrita	8º	Eixo Escrita	(EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.	Revisão de textos com a mediação do professor

Estratégias de escrita: escrita e pós-escrita	8º	Eixo Escrita	(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, *tweets*, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).	Produção de textos escritos com mediação do professor/colegas
Estudo do léxico	8º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.	Construção de repertório lexical
Estudo do léxico	8º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.	Formação de palavras: prefixos e sufixos
Gramática	8º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.	Verbos para indicar o futuro
Gramática	8º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF08LI15) Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.	Comparativos e superlativos
Gramática	8º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF08LI16) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, *some*, *any*, *many*, *much*.	Quantificadores
Gramática	8º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF08LI17) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (*who*, *which*, *that*, *whose*) para construir períodos compostos por subordinação.	Pronomes relativos
Manifestações culturais	8º	Eixo Dimensão Intercultural	(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.	Construção de repertório artístico-cultural
Comunicação intercultural	8º	Eixo Dimensão Intercultural	(EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.	Impacto de aspectos culturais na comunicação
Comunicação intercultural	8º	Eixo Dimensão Intercultural	(EF08LI20) Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.	Impacto de aspectos culturais na comunicação
Interação discursiva	9º	Eixo Oralidade	(EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.	Funções e usos da língua inglesa: persuasão

Compreensão oral	9º	Eixo Oralidade	(EF09LI02) Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas.	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo
Compreensão oral	9º	Eixo Oralidade	(EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo
Produção oral	9º	Eixo Oralidade	(EF09LI04) Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.	Produção variar de textos orais com autonomia
Estratégias de leitura	9º	Eixo Leitura	(EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.	Recursos de persuasão
Estratégias de leitura	9º	Eixo Leitura	(EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.	Recursos de argumentação
Estratégias de leitura	9º	Eixo Leitura	(EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.	Recursos de argumentação
Práticas de leitura e novas tecnologias	9º	Eixo Leitura	(EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.	Informações em ambientes virtuais
Avaliação dos textos lidos	9º	Eixo Leitura	(EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.	Reflexão pós-leitura
Estratégias de escrita	9º	Eixo Escrita	(EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.	Escrita: construção da argumentação
Estratégias de escrita	9º	Eixo Escrita	(EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).	Escrita: construção da persuasão

Práticas de escrita	9º	Eixo Escrita	(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão *on-line*, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.	Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas
Estudo do léxico	9º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, *tweets*, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.	Usos de linguagem em meio digital: "internetês"
Estudo do léxico	9º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.	Conectores (*linking words*)
Gramática	9º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (*If-clauses*).	Orações condicionais (tipos 1 e 2)
Gramática	9º	Eixo Conhecimentos Linguísticos	(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos *should*, *must*, HAVE *to*, *may* e *might* para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.	Verbos *mo mightdais*: *should*, *must*, HAVE *to*, *may* e *might*
A língua inglesa no mundo	9º	Eixo Dimensão Intercultural	(EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.	Expansão da língua inglesa: contexto histórico
A língua inglesa no mundo	9º	Eixo Dimensão Intercultural	(EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.	A língua inglesa e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político
Comunicação intercultural	9º	Eixo Dimensão Intercultural	(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.	Construção de identidades no mundo globalizado

Matemática

Cada vez mais, os conhecimentos matemáticos tornam-se imprescindíveis para as diversas ações humanas, das mais simples às mais complexas, o que faz com que a Matemática assuma um papel fundamental para o pleno acesso dos sujeitos à cidadania.

Como parte do conhecimento humano, a Matemática assume, em todas as etapas da Educação Básica, papel relevante na formação dos estudantes. Mas, para além de sua utilidade e de poder ser compreendida como uma linguagem, ela deve ser vista como ciência, com características próprias de pensar e de investigar a realidade, concorrendo para o desenvolvimento de capacidades fundamentais para a análise, compreensão e intervenção em diferentes contextos.

O Currículo Paulista define as competências e habilidades cognitivas e socioemocionais que devem ser asseguradas ao longo da escolaridade básica, concorrendo para a formação integral dos estudantes, com vistas à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Assim como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Paulista tem como pressuposto pedagógico a ideia de que todos podem aprender Matemática, o que demanda investir no desenvolvimento da autoestima e autoconfiança dos estudantes.

No Currículo Paulista, os conhecimentos matemáticos privilegiam tanto as especulações teóricas que integram o universo de objetos específicos da Matemática, quanto as aplicações práticas dos conhecimentos matemáticos no cotidiano ou nas demais áreas de conhecimento.

As especulações teóricas contemplam os conceitos matemáticos expressos por meio de proposições que subsidiam toda a estrutura da Matemática considerando sua especificidade. As aplicações práticas remetem à ideia de aplicação imediata da Matemática, que pode ter início em uma situação que se deseja entender no cotidiano, ou associada a outra área deconhecimento, sendo possível envolver praticamente todas elas. Essa perspectiva potencializa a contribuição dessa área para que os estudantes desenvolvam um senso crítico capaz de reconhecer, fazer leituras, analisar e opinar sobre os fatos e fenômenos com os quais se deparam na sociedade em que estãoinseridos.

Nesse sentido, o Currículo Paulista apresenta habilidades que permitem a articulação horizontal e vertical dentro da própria área de Matemática e com as demais áreas do conhecimento, com vistas ao desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, garante-se a progressão daaprendizagem entre as unidades temáticas desenvolvidas no mesmo ano e entre as etapas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e os Anos Finais, bem como a continuidade das experiências dos estudantes, considerando suasespecificidades.

Tais competências específicas articulam-se às dez competências gerais da BNCC para assegurar aos estudantes, ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas neste currículo.

O Currículo Paulista, em acordo com o proposto pela BNCC, incorpora essas competências como parte do desenvolvimento do conhecimento matemático dos seus estudantes.

Competências Específicas de Matemática para o Ensino Fundamental

1. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
3. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.
4. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.
5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
6. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).
7. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos ede grupos sociais, sem preconceito de qualquer natureza.
8. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo comeles.

Na perspectiva assumida pelo Currículo Paulista, o ensino deve considerar a necessidade de vincular a escola e a vida, envolvendo todos os componentes curriculares. Por isso, um dos compromissos do Ensino Fundamental no componente Matemática, é o desenvolvimento do Letramento Matemático dos estudantes.

Letramento Matemático aqui considerado como proposto na BNCC, [...] definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. (BRASIL, 2017, p.264)

O desenvolvimento do Letramento Matemático – que se dá ao longo da escolarização – envolve diferentes aspectos.

No que se refere à comunicação, ao se deparar com um desafio, os estudantes se sentem estimulados a reconhecer e compreender uma situação-problema construindo um modelo mental da situação, o que levará à compreensão, ao esclarecimento e à formulação de um problema. Ao encontrar uma solução, os estudantes precisarão apresentar, explicar ou justificar, ou seja, "matematizar": transcrever um problema do mundo real para a linguagem matemática, além de interpretar ou avaliar um resultado matemático em relação ao problema original.

Outro aspecto é a representação de objetos matemáticos, por meio de tabelas, gráficos, diagramas, fluxogramas, figuras, equações, materiais concretos, na proposição ou resolução de problemas. Envolve o raciocínio e a argumentação, favorecendo que os estudantes desenvolvam o pensamento lógico e a capacidade de justificar e fazer inferência sobre umainformação ou solução de problemas.

O Letramento Matemático supõe, ainda, que os estudantes possam desenvolver estratégias para formular problemas e não apenas para a resolução de problemas.

Raciocinar matematicamente oportuniza desenvolver algumas formas de pensar muito próprias da Matemática, dentre as quais destacam-se o pensar indutivo, o dedutivo, o espacial e o não determinístico. Essas diferentes formas de pensar contribuem para que os estudantes aprendam a raciocinar a partir das evidências que encontram em suas explorações e investigações e do que já sabem que é verdade. Aprendam, ainda, a reconhecer as características de uma ideia aceitável em Matemática, desenvolvendo raciocínios cada vez mais sofisticados, tais como análise, prova, avaliação, explicação, inferência, justificativa e generalização, dependendo da situação-problema que enfrentam.

Em um ambiente que valoriza a comunicação matemática, esse desenvolvimento se dá quando esses estudantes debatem pontos de vista, explicam e justificam a resolução de um problema, uma inferência, ou uma regularidade identificada; deduzem e justificam estratégias usadas e conclusões obtidas; adaptam o conhecido ao desconhecido; transferem uma aprendizagem de um contexto para outro; provam que algo é verdadeiro ou refutam uma hipótese, buscando um contraexemplo para uma conclusão falsa, entre outras possibilidades.

O Letramento Matemático requer o uso de linguagem simbólica, formal e técnica, e operações envolvendo a compreensão, interpretação e resolução de expressões simbólicas dentro de um contexto matemático, bem como saber fazer uso de instrumentos de medida, de calcular e das tecnologias digitais.

Para o desenvolvimento do Letramento Matemático, é necessário levar em consideração a resolução de problemas, investigação, desenvolvimento de projetos

e modelagem.

A Resolução de Problemas é uma atividade central no ensino e na aprendizagem de Matemática porque favorece não apenas que os estudantes articulem e refinem seu pensamento, mas também que percebam diferentes perspectivas para enfrentar uma dada situação. A possibilidade de enfrentar um desafio promove a reflexão e a valorização de formas pessoais de resolução, o uso da criatividade na busca de uma estratégia que modele e resolva a situação enfrentada, a convivência com diferentes pontos de vista, bem como o ajuste consciente, por cada um, de suas próprias estratégias. Isso contribui para que as soluções propostas sejam as mais eficientes e precisas, propicia persistência, capacidade de refletir, investigar, questionar e observar – elementos característicos do pensar crítico.

O caminho da Resolução de Problemas como estratégiametodológica tem a perspectiva de tornar os estudantes ativos no processo de aprendizagem, uma vez que um problema é o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. Desenvolver um trabalho em conjunto entreestudantes e professores de forma colaborativa, por meio de problemas que sejam compatíveis com os conhecimentos dos estudantes, possibilita oportunidades para a organização do pensamento lógico. Dessa forma, contribui-se para o desenvolvimento da Competência 8, referente à interação entre os estudantes, num trabalho coletivo, deforma cooperativa. Se a resolução de problemas for associada à utilização das tecnologias, materiais manipuláveis e jogos, então amplia-se o potencial do desenvolvimento do raciocínio crítico, o estímulo à investigação, à criatividade, às descobertas, à imaginação, à intuição, trazendo para as aulas de Matemáti-

ca o prazer de aprender.

A necessidade de os cidadãos compreenderem os fenômenos que os cercam, a partir de questionamentos e/ ou investigação, aponta para otrabalho pedagógico com a Modelagem Matemática. A partir de uma situação prática, os estudantes podem utilizar modelos matemáticos para responder aos questionamentos inicialmente propostos. Isto exige intuição e criatividade para a interpretação do problema e proposição de soluções não somente para uma situação particular, mas que podem ser suporte para resolução de novos problemas, sejam de ordem prática ou teórica.

Com a Modelagem Matemática, o objeto de conhecimento passa a ter concretude, pois o modelo matemático concretiza o que era abstrato, o que pode tornar a aprendizagem mais significativa.

Os jogos auxiliam na socialização dos estudantes, estimulam o trabalho em equipe, a busca da cooperação mútua, ou seja, estimulam a interação entre os pares. Da mesma maneira, como os jogos estabelecem regras que representam limites, isto concorre para que eles aprendam a respeitar as inúmeras soluções para uma mesma situação, além de questionar os seus erros e acertos.

Outro aspecto que merece atenção no Currículo Paulista é a interdisciplinaridade. O trabalho interdisciplinar pode criar nos estudantes a motivação para aprender algo a partir de questões e problemas complexos, o que propicia que realizem conexões entre as áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, bem como demonstrem criatividade, ampliem a atenção a problemas do entorno e outros, despertando a atenção elevando a uma maior compreensão dos objetos de conhecimento. Isso tudo propicia o desenvolvimento da Competência 2, possibilitando o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.

Um recurso pedagógico importante a ser utilizado no componente são as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. É fundamental o diálogo com as novas tecnologias no processo de

aprendizagem, uma vez que elas fazem parte dos diferentes contextos dos estudantes familiar, social e cultural. Além disso, elas influenciam a leitura de mundo e os comportamentos sociais, desde a utilização dastecnologias até a comunicação e produção de conteúdos digitais. Na Matemática, a inserção das tecnologias digitais está prevista na Competência 5, que prevê a utilização dos processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais, para modelar e resolver problemas do cotidiano, sociais e de outras áreas de conhecimento.

UNIDADES TEMÁTICAS

O Currículo Paulista de Matemática agrupa as habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental em cinco unidades temáticas: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística, como proposto pela BNCC.

As unidades temáticas reúnem um conjunto de ideias fundamentais, tais como:

-Equivalência, presente nos estudos dos números racionais, equações, áreas ou volumes e em outros objetos de conhecimento;

-Ordem, está presente nos conjuntos numéricos, na construção de algoritmos e em outros procedimentos, como sequências e organização;

-Proporcionalidade, que contempla o raciocínio analógico, comparações quando se trata de frações, razões e proporções, semelhança de figuras, grandezas diretamente proporcionais, entre outros;

-Aproximação, que está articulada com a realização de cálculos aproximados, como estimativas e outros utilizados no dia a dia;

-Variação, conceito associado ao estudo das formas de crescimento e decrescimento, taxas de variação num dado contexto, como por exemplo, financeiro;

-Interdependência, associada à ideia de funções com ou sem uso de fórmulas, por exemplo, ligada à ideia de “se p, então, q”, sendo uma sentença matemática mais recorrente;

-Representação, associada à percepção e representação do espaço, de formas geométricas existentes ou imaginadas; também associada aos números, às operações e à interdependência.

Essas ideias articuladas perpassam todas as unidades temáticas, descritas a seguir.

NÚMEROS

O ensino de Números tem como finalidade desenvolver o pensamento numérico, o que, além de desenvolver conhecimentos sobre os números e suas relações, envolve a compreensão das operações e seus resultados, reconhecendo o significado ao operar com um número para obter outros. A ideia de contagem permeia todos os anos, aprofundando a progressão das habilidades ano a ano. Desenvolver o trabalho com o Sistema de Numeração Decimal, por exemplo, deverá passar também pela exploração do que os estudantes já conhecem, nos Anos Iniciais, ampliando para outros campos, segundo as rela-

ções entre eles.

Reconhecer as diversas funções sociais do número, ou seja, entender que um mesmo número pode ter significados diferentes dependendo do contexto em que está inserido, articula-se com o letramento matemático para o desenvolvimento da habilidades de leitura, da escrita e da ordenação.

Essa abordagem envolve a valorização do raciocínio intuitivo, que deve ser desenvolvido desde a Educação Infantil até os Anos Finais. Nesse processo, deve-se considerar o cálculo numérico com estimativas, estabelecendo a ordem de grandeza dos números; também deve-se valorizar o raciocínio estruturado aditivo e o cálculo mental, assim como o cálculo numérico proporcional e a aproximação, atendendo à Competência 2, que trata de desenvolver o raciocínio e processos, como a investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes.

Para uma abordagem significativa, é possível recorrer à história da Matemática, pois a necessidade de medir e de contar revela os usos dos números naturais e a justificativa da ampliação para outros conjuntos numéricos. A ideia de números se apresenta desde os tempos pré-históricos, por meio de marcas em ossos e desenhos em paredes de cavernas, marcando os primeiros registros numéricos.

As pesquisas apontam registros numéricos por meio de traços, grupos formados de cinco elementos e, caminhando um pouco mais na história, a criação de sistemas numéricos com base em regras e combinação de símbolos. Essa abordagem concorre para o desenvolvimento da Competência, que trata de reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva. No Currículo Paulista tem relevância o fato de que as relações entre as operações aritméticas são contempladas com habilidades que integram álgebra e aritmética, uma vez que as propriedades fundamentais entre as operações inversas são essenciais para os procedimentos de cálculo, em particular, de cálculo mental.

A compreensão dessas relações nos Anos Iniciais permitirá que elas sejam utilizadas em cálculos algébricos nos Anos Finais. A investigação de regularidades também está contemplada nas habilidades a serem desenvolvidas, com ou sem o uso da calculadora. Essa compreensão será útil para que os estudantes possam resolver problemas diversos.

Justificar os procedimentos utilizados na solução de problemas e analisar as relações observadas é essencial para que os estudantes tenham consciência de suas aprendizagens, bem como desenvolvam as competências gerais e da área, associadas ao Letramento Matemático.

Outro recurso possível, é a utilização de jogos que ativem o cálculo mental, o cálculo estimado, o raciocínio e ampliem os desafios propostos para os estudantes, ao longo de toda escolarização.

Dessa forma, é possível observar o desenvolvimento da Competência 8, referente à interação dos estudantes com seus pares, num trabalho coletivo, de forma cooperativa.

ÁLGEBRA

Álgebra é um dos temas da Matemática que desenvolve a capacidade de abstração e generalização que auxilia na resolução de problemas e tem como finalidade, [...] o desenvolvimento de um tipo especial de pensamento algébrico – que é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos. (BRASIL, 2017, p.268)

O Currículo Paulista contempla a Álgebra desde os Anos Iniciais. A necessidade de atuar no desenvolvimento do pensamento algébrico, bem como na compreensão dos conceitos algébricos e na capacidade de usar suas representações em situações novas, por vezes inesperadas, reforça a importância do ensino da álgebra desde os Anos Iniciais, ampliando-se a cada ano, até chegar aos registros com letras. O aprendizado da Álgebra contribui para a compreensão das propriedades e generalizações, para ampliar a capacidade de abstração, o que promove “saltos” cognitivos no raciocínio matemático.

O raciocínio proporcional é considerado uma das bases do pensamento algébrico, envolvendo processos mentais como analisar, estabelecer relações e comparações entre grandezas e quantidades, argumentar e explicar relações proporcionais e compreender as relações multiplicativas.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o objetivo da proporcionalidade está em desenvolver o pensamento algébrico, o que significa: observar um fato ou relação, identificar um padrão, algo que se repete, generalizar esse

padrão e fazer deduções a partir dessa generalização, sem o uso de letras, com ênfase na maneira de pensar. Assim, nos problemas de proporcionalidade, é preciso entender a situação e identificar que a relação entre as grandezas envolvidas é de um tipo especial. Uma vez identificado que se trata de uma relação proporcional direta, é preciso usar esseconhecimento e fazer alguma generalização, usando a relação identificada. Por exemplo, se x dobra, então y dobra ou, se x cai pela metade, y cai pela metade, ainda que usando, nesse argumento, as grandezas x e y presentes no problema que está sendo resolvido pelos estudantes.

Finalmente, a partir da relação construída entre as grandezas, a estratégia de resolução ou o cálculo necessário para responder ao problema é a dedução final. É desse processo de generalizações contínuas que nasce o pensamento algébrico, essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas.

Nos Anos Finais, as atividades envolvendo Álgebra devem retomar, aprofundar e ampliar o que foi estudado nos Anos Iniciais. Nessa etapa, os estudantes deverão compreender os diferentes significados das variáveis numéricas em uma expressão: estabelecer uma generalização de uma propriedade; investigar a regularidade de uma sequência numérica; indicar um valor desconhecido em uma sentença algébrica; estabelecer a variação entre duas grandezas. Para tanto, é necessário que os estudantes estabeleçam conexões entre incógnita, equação, variável e função.

Os aspectos aqui tratados relacionam-se ao desenvolvimento da Competência 6, que entre outros pontos, aborda o enfrentamento de situações-problema em variados contextos, inclusive em situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário. Os estudantes devem saber expressar suas respostas e sintetizar conclusões, usando diferentes registros e linguagens, como por exemplo, usar a linguagem matemática para descrever uma sentença matemática, a partir de um texto na língua materna.

Quando se trata do ensino de Álgebra, há que se observar que existe uma relação de natureza algébrica entre o pensamento e a linguagem. A linguagem da álgebra é expressão do pensamento matemático.

GEOMETRIA

A Geometria é um campo importante da Matemática que serve de instrumento para outras áreas do conhecimento. Seu estudo deve propiciar aos estudantes a compreensão do mundo em que vive, e desenvolver a capacidade de descrever, representar, localizar-se; estudar sua posição e deslocamentos; identificar formase relações entre elementos de figuras planas e espaciais, desenvolvendo, assim, o pensamento geométrico.

Em relação ao desenvolvimento de habilidades de percepção espacial, entre as quais destacam-se a memória visual (a capacidade de recordar um objeto que não está mais no campo de visão, relacionando suas características com outros objetos), a percepção de figuras planas (diz respeito ao ato de focalizar uma figura específica em um quadro de estímulos visuais) e a discriminação visual (a capacidade de distinguir semelhanças e diferenças entre objetos; a classificação de formas e objetos e suas propriedades dependem da habilidade de isolar caraterísticas comuns ou únicas que permitem a comparação por semelhança ou diferença).

As habilidades de percepção espacial apoiam processos cognitivos relacionados à leitura e à escrita. Além disso, capacidades de localização espacial e o desenvolvimento de altas habilidades matemáticas também se relacionam à ampliação da percepção espacial. O desenvolvimento dessa habilidade pode se dar por meio da proposição de atividades geométricas problematizadoras, que

envolvam experimentação e investigação, e manipulação de materiais.

Para tanto, espera-se que os estudantes, ao final dos Anos Iniciais, já estabeleçam pontos de referência para a localização e o deslocamento de objetos, construam representações de espaços conhecidos e estimem distâncias; que identifiquem características de formas geométricas bidimensionais e tridimensionais e, ainda, associem figuras espaciais a suas planificações e vice-versa.

Nos Anos Finais, o ensino da Geometria deve ser visto como consolidação e ampliação das aprendizagens, enfatizando as transformações geométricas e ampliações ou reduções de figuras geométricas planas. Os estudantes devem ser capazes de identificar elementos dessas figuras, de forma a desenvolver os conceitos de congruência e semelhança, necessários para se obter triângulos congruentes ou semelhantes. Essas aprendizagens contribuem para a formação do raciocínio hipotético-dedutivo.

GRANDEZAS E MEDIDAS

Desde as primeiras civilizações, houve a necessidade de realizar medidas, tornando-a uma linguagem importante à realização da prática do comércio. Desde o ato de comprar e vender, a demarcar territórios, entre outros.

Os sistemas de medidas se desenvolveram de modo específico para cada sociedade, mas com o tempo, houve a necessidade de padronizá-los, em consequência da expansão comercial entre os povos, bem como do desenvolvimento das ciências. Assim, por exemplo, quando as partes do corpo humano foram utilizadas como padrões para medir, surgiram os instrumentos não convencionais de medida: palmo, polegada, braço. Como esses instrumentos variavam muito, surge a necessidade de fixar unidades de medidas.

A noção de medição de uma grandeza a partir de outra, de mesma natureza, tomada como unidade, implica saber quantas vezes a unidade escolhida cabe na grandeza a ser medida. Dessa maneira, surge o conceito de número, agora tratado como o resultado da comparação entre as grandezas; ou seja, a ideia de número como a proporção de uma grandeza em relação à outra. Ao verificar os possíveis resultados da medição entre as grandezas, é possível obter dois tipos de resultados: os números racionais e os números irracionais.

No dia a dia, o uso das medidas é inevitável, seja de forma exata ou aproximada. Os diversos usos do ato de medir, muitas vezes de forma inconsciente, estão no cotidiano das pessoas, como por exemplo, estimar o tempo para sair de um determinado local e chegar a outro, observar a temperatura para planejar o dia ou uma viagem – o que destaca a função social e a relevância de desenvolver as habilidades propostas nessa unidade temática.

Em relação ao sistema monetário, o trabalho no Ensino Fundamental abrea possibilidade de os estudantes estabelecerem relações entre as moedas que circulam no país e em outros países, mas é preciso priorizar o sistema monetário brasileiro, e, a partir desse, estabelecer as relações das trocas, compreender situações que envolvem valores de mercadorias, comparar e estimarvalores, o que pode dar sustentação à tomada de decisões sobre consumo, a definição de metas em seu projeto de vida, entre outras possibilidades.

Quanto às medidas utilizadas na informática, o estudo dessa unidade amplia avaliação, pelos estudantes, da capacidade de computadores, desenvolvendo unidades como bit, byte, kilobyte, megabyte, gigabyte ou terabytes, medidas associadas à capacidade de armazenamento de informações da memória de um computador, por exemplo, ou à velocidade de processamento de informações, quando a elas se associa uma unidade de tempo.

As abordagens feitas nesta unidade temática contribuem para o desenvolvimento da Competência 1 que reconhece a Matemática como uma ciência

humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas: medir ou mensurar territórios e ocupações; fazer as relações entre as diferentes moedas que circulam nos países; observar o processo de construção de medidas desde as não convencionais até a construção do SistemaInternacional de Medidas. Esses são exemplos de que a Matemática é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções que têm impactos no mundo do trabalho.

Para tanto, espera-se que ao concluir o ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes reconheçam que medir é comparar uma grandeza com uma unidade e, assim, possam expressar o resultado da comparação por meio de um número, além de resolver problemas oriundos de situações cotidianas, que envolvam as grandezas: comprimento, massa, tempo, temperatura, área, capacidade e volume, sem uso de fórmulas. Ao abordar o sistema monetário, espera-se que os estudantes resolvam situações de compra e venda e que desenvolvam atitudes éticas e responsáveis em relação ao consumo. Para os Anos Finais, espera-se que os estudantes reconheçam e calculem, por meio de expressões, comprimento, área(quadriláteros, triângulos e círculos), volume (prismas e de cilindros) e abertura de ângulo, grandezas associadas a figuras geométricas; que consigam resolver problemas envolvendo essas grandezas e estabeleçam relações entre elas e entre grandezas não geométricas (densidade, velocidade, energia, potência, entre outras). Alinguagem utilizada na informática faz parte do contexto social em que os estudantes estão inseridos, o que torna importante sua abordagem nas aulas de Matemática para que compreendam os significados matemáticos das medidas utilizadas na tecnologia informatizada.

O estudo das medidas contribui para a ampliação da noção de número, a aplicação de noções geométricas e a construção do pensamento algébrico. O desenvolvimento das habilidades previstas para essa unidade temática contempla a Competência 3, que trata da compreensão das relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática e de outras áreas de conhecimento.

PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

Parte das informações trazidas pela mídia é apresentada em forma de tabelas e gráficos portanto, é indispensável, para o Letramento Matemático, que os estudantes desenvolvam os conhecimentos necessários para a leitura e interpretação de dados e, ainda, saibam construir uma tabela ou um gráfico que melhor represente os dados.

O desenvolvimento das habilidades dessa unidade temática concorre para a consolidação da Competência 4, referente às observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.

O trabalho com a coleta e organização de dados deve ser realizado desde os Anos Iniciais, a partir do planejamento de uma pesquisa, por exemplo, considerando assuntos de interesse dos estudantes, estimulando assim, a leitura, a interpretação e a construção de tabelas e gráficos para a comunicação e representação dos dados.

Para que os estudantes se tornem bons leitores de dados, eles devem saber muito mais do que fazer e ler gráficos: deve aprender a trabalhar com as ferramentas estatísticas e com a inferência, para entender que dados são números com um contexto (e não somente números).

A expectativa para os Anos Finais é que os estudantes saibam planejar e construir relatórios de pesquisas estatísticas descritivas, incluindo medidas de tendência central e construção de tabelas e gráficos. As pesquisas devem abordar assuntos de

caráter relevantes, bem como a preocupação com a população a ser pesquisada, levando em conta a necessidade ou não de usar técnicas de amostragem.

O ensino da Probabilidade envolve resolução de problemas de contagem e compreensão do princípio multiplicativo, o que favorece os estudantes a lidarem com situações que envolvam diferentes tipos de agrupamentos; favorece também o desenvolvimento do raciocínio combinatório e, assim, a compreensão de que muitos dos acontecimentos do cotidiano são de natureza aleatória. As noções de acaso e incerteza que se manifestam intuitivamente podem ser exploradas em situações em que os estudantes realizam experimentos e observam eventos.

O estudo das noções de probabilidade abordadas no Ensino Fundamental desde os Anos Iniciais propõe um trabalho centrado na compreensão de que há eventos certos, impossíveis e prováveis, permitindo o desenvolvimento da noção de aleatoriedade e da compreensão de que nem todos os fenômenos são determinísticos.

Nos Anos Finais, o estudo é ampliado e aprofundado de forma a aprimorar a capacidade de compreensão dos elementos do espaço amostral, associados aos problemas de contagem, e a permitir a realização, pelos estudantes, de atividades que envolvem os experimentos aleatórios realizados.

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Números	1º	(EF01MA01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação.	Contagem de rotina. Contagem ascendente e descendente. Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações.
Números	1º	(EF01MA02) Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos.	Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação.
Números	1º	(EF01MA03) Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (no mínimo 20 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a uma, dois a dois) para indicar "tem mais", "tem menos" ou "tem a mesma quantidade"	Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação.
Números	1º	(EF01MA04) Contar a quantidade de objetos de coleções de no mínimo 20 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros.	Leitura, escrita e comparação de números naturais; Reta numérica.
Números	1º	(EF01MA05) Comparar números naturais de até duas ordens em situações cotidianas, com e sem suporte da reta numérica.	Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100); Reta numérica.
Números	1º	(EF01MA06) Construir fatos básicos da adição e da subtração e utilizá-los em procedimentos de cálculos mentais, escritos e para a resolução de problemas.	Construção de fatos básicos da adição e da subtração.
Números	1º	(EF01MA07) Compor e decompor números de duas ou mais ordens, por meio de diferentes adições e subtrações, com ou sem o uso de material manipulável, contribuindo para a compreensão do sistema de numeração decimal e o desenvolvimento de estratégias de cálculo.	Composição e decomposição de números naturais.
Números	1º	(EF01MA08) Resolver e elaborar situações-problema de adição e subtração, com significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.	Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar).
Números	1º	(EF01MA23*) Explorar as ideias da multiplicação e da divisão de modo intuitivo.	Noção de multiplicação e divisão
Álgebra	1º	(EF01MA09) Organizar e ordenar objetos do cotidiano ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida.	Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências.
Álgebra	1º	(EF01MA10) Descrever, após o reconhecimento e a explicitação de um padrão (ou regularidade), os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.	Sequências recursivas: observação de regras usadas utilizadas em seriações numéricas (mais 1, mais 2, menos 1, menos 2, por exemplo).
Geometria	1º	(EF01MA11) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos como à direita, à esquerda, em frente, atrás.	Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado.
Geometria	1º	(EF01MA12) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço segundo um dado ponto de referência, compreendendo que, para a utilização de termos que se referem à posição, como direita, esquerda, em cima, em baixo, é necessário explicitar-se o referencial.	Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado.
Geometria	1º	(EF01MA13) Relacionar figuras geométricas espaciais (cones, cilindros, esferas e blocos retangulares) a objetos cotidianos do mundo físico.	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento e relações com objetos familiares do mundo físico.
Geometria	1º	(EF01MA14) Identificar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em contornos de faces de sólidos geométricos.	Figuras geométricas planas: reconhecimento do formato das faces de figuras geométricas espaciais.
Grandezas e medidas	1º	(EF01MA15) Comparar comprimentos, capacidades ou massas, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, mais pesado, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano.	Medidas de comprimento, massa e capacidade: comparações e unidades de medida não convencionais.
Grandezas e medidas	1º	(EF01MA16) Relatar em linguagem verbal ou não verbal sequência de acontecimentos relativos a um dia, utilizando, quando possível, os horários dos eventos.	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo e suas relações.
Grandezas e medidas	1º	(EF01MA17) Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário.	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário.
Grandezas e medidas	1º	(EF01MA18) Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários.	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário.
Grandezas e medidas	1º	(EF01MA19) Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano do estudante.	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas.
Probabilidade e estatística	1º	(EF01MA20) Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como "acontecerá com certeza", "talvez aconteça" e "é impossível acontecer", em situações do cotidiano.	Noção de acaso.
Probabilidade e estatística	1º	(EF01MA21) Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples.	Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples.

Probabilidade e estatística	1º	(EF01MA22) Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas de seu interesse e organizar dados por meio de representações pessoais.	Coleta e organização de informações. Registros pessoais para comunicação de informações coletadas.
Números	2º	(EF02MA01) Comparar, ordenar e registrar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero).	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero).
Números	2º	(EF02MA02) Fazer estimativas por meio de estratégias diversas a respeito da quantidade de objetos de coleções e registrar o resultado da contagem de no mínimo 100 objetos.	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero).
Números	2º	(EF02MA03) Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos, por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois, entre outros), para indicar "tem mais", "tem menos" ou "tem a mesma quantidade", indicando, quando for o caso, quantos a mais e quantos a menos.	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero).
Números	2º	(EF02MA04) Compor e decompor números naturais de três ou mais ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições.	Composição e decomposição de números naturais (até 1000).
Números	2º	(EF02MA05) Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito.	Construção de fatos fundamentais da adição e da subtração.
Números	2º	(EF02MA06) Resolver e elaborar situações-problema de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais ou convencionais.	Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar).
Números	2º	(EF02MA24*) Construir fatos básicos da multiplicação e divisão e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas.	Noção da multiplicação e divisão.
Números	2º	(EF02MA07) Resolver e elaborar situações-problema de adição de parcelas iguais, por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável, levando a construção do significado da multiplicação.	Problemas envolvendo adição de parcelas iguais (multiplicação).
Números	2º	(EF02MA08) Resolver e elaborar situações-problema envolvendo dobro, metade, triplo e terça parte, com o suporte de imagens ou material manipulável, utilizando estratégias pessoais.	Problemas envolvendo significados de dobro, metade, triplo e terça parte.
Álgebra	2º	(EF02MA09) Construir sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida.	Construção de sequências repetitivas e de sequências recursivas.
Álgebra	2º	(EF02MA10) Descrever um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas e de sequências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos.	Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência.
Álgebra	2º	(EF02MA11) Descrever os elementos ausentes em sequências repetitivas e em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.	Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência.
Geometria	2º	(EF02MA12) Identificar e registrar, em linguagem verbal ou não verbal, a localização e os deslocamentos de pessoas e de objetos no espaço, considerando mais de um ponto de referência, e indicar as mudanças de direção e de sentido.	Localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço, segundo pontos de referência, e indicação de mudanças de direção e sentido.
Geometria	2º	(EF02MA13) Esboçar roteiros a ser seguidos ou plantas de ambientes familiares, assinalando entradas, saídas e alguns pontos de referência.	Esboço de roteiros e de plantas simples.
Geometria	2º	(EF02MA14) Reconhecer, nomear e comparar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico, por meio de registros.	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento e características.
Geometria	2º	(EF02MA15) Reconhecer, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos.	Figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo): reconhecimento e características.
Grandezas e medidas	2º	(EF02MA16) Estimar, medir e comparar comprimentos de lados de salas (incluindo contorno) e de polígonos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro) e instrumentos adequados.	Medida de comprimento: unidades não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro).
Grandezas e medidas	2º	(EF02MA17) Estimar, medir, comparar e registrar capacidade e massa, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (litro, mililitro, grama e quilograma).	Medida de capacidade e de massa: unidades de medida não convencionais e convencionais (litro, mililitro, cm^3, grama e quilograma).
Grandezas e medidas	2º	(EF02MA18) Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas, como dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, para planejamentos e organização de agenda.	Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas.
Grandezas e medidas	2º	(EF02MA19) Medir a duração de um intervalo de tempo por meio de relógio digital e registrar o horário do início e do fim do intervalo.	Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas.
Grandezas e medidas	2º	(EF02MA20) Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações cotidianas.	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas e equivalência de valores.
Probabilidade e estatística	2º	(EF02MA21) Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como "pouco prováveis", "muito prováveis", "improváveis" e "impossíveis".	Análise da ideia de aleatório em situações do cotidiano.
Probabilidade e estatística	2º	(EF02MA22) Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas simples ou barras, para melhor compreender aspectos da realidade próxima.	Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas.
Probabilidade e estatística	2º	(EF02MA23) Realizar pesquisa escolhendo até três variáveis categóricas de seu interesse, organizando os dados coletados em listas, tabelas e gráficos de colunas simples.	Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas.
Números	3º	(EF03MA01) Ler, escrever e comparar números naturais até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos a partir das regularidades do sistema de numeração decimal e em língua materna.	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de quatro ordens.
Números	3º	(EF03MA02) Identificar características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e a decomposição de número natural de até quatro ordens.	Composição e decomposição de números naturais.
Números	3º	(EF03MA03) Construir e utilizar fatos básicos da adição, subtração e da multiplicação para o cálculo mental ou escrito.	Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação. Reta numérica.
Números	3º	(EF03MA04) Estabelecer a relação entre números naturais e pontos da reta numérica para utilizá-la na ordenação dos números naturais e, também na construção de fatos da adição e da subtração, relacionando-os com deslocamentos para a direita ou para a esquerda.	Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação.
Números	3º	(EF03MA05) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição, subtração e multiplicação com números naturais.	Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição, subtração e multiplicação.
Números	3º	(EF03MA29*) Construir, utilizar e desenvolver estratégias diversas para o cálculo das quatro operações.	Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição, subtração, multiplicação e divisão.
Números	3º	(EF03MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.	Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades.
Números	3º	(EF03MA07) Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4, 5 e 10) com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros.	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida.
Números	3º	(EF03MA08) Resolver e elaborar problemas de divisão de um número natural por outro (até 10), com resto zero e com resto diferente de zero, com os significados de repartição equitativa e de medida, por meio de estratégias e registros pessoais.	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida.
Números	3º	(EF03MA09) Associar o quociente de uma divisão com resto zero de um número natural por 2, 3, 4, 5 e 10 às ideias de metade, terça, quarta, quinta e décima partes.	Significados de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte.
Álgebra	3º	(EF03MA10) Identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições ou subtrações sucessivas, por um mesmo número, descrever uma regra de formação da sequência e determinar elementos faltantes ou seguintes.	Identificação e descrição de regularidades em sequências numéricas recursivas.

Álgebra	3º	(EF03MA11) Compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtrações de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença.	Relação de igualdade.
Geometria	3º	(EF03MA12) Descrever e representar, por meio de esboços de trajetos ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência.	Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência.
Geometria	3º	(EF03MA13) Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomear essas figuras.	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações.
Geometria	3º	(EF03MA14) Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as com suas planificações.	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações.
Geometria	3º	(EF03MA15) Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértices.	Figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): reconhecimento e análise de características.
Geometria	3º	(EF03MA16) Reconhecer figuras congruentes, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o uso de tecnologias digitais.	Congruência de figuras geométricas planas.
Grandezas e medidas	3º	(EF03MA17) Reconhecer que o resultado de uma medida depende da unidade de medida utilizada.	Significado de medida e de unidade de medida.
Grandezas e medidas	3º	(EF03MA18) Escolher a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de comprimento, tempo e capacidade.	Significado de medida e de unidade de medida.
Grandezas e medidas	3º	(EF03MA19) Estimar, medir e comparar comprimentos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro) e diversos instrumentos de medida.	Medidas de comprimento (unidades não convencionais e convencionais): registro, instrumentos de medida, estimativas e comparações.
Grandezas e medidas	3º	(EF03MA20) Estimar e medir capacidade e massa, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (litro, mililitro, quilograma, grama e miligrama), reconhecendo-as em leitura de rótulos e embalagens, entre outros.	Medidas de capacidade e de massa (unidades não convencionais e convencionais): registro, estimativas e comparações.
Grandezas e medidas	3º	(EF03MA21) Comparar, visualmente ou por superposição, áreas de faces de objetos, de figuras planas ou de desenhos.	Comparação de áreas por superposição.
Grandezas e medidas	3º	(EF03MA22) Ler e registrar medidas e intervalos de tempo, utilizando relógios (analógico e digital) para informar os horários de início e término de realização de uma atividade e sua duração.	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo.
Grandezas e medidas	3º	(EF03MA23) Ler horas em relógios digitais e em relógios analógicos e reconhecer a relação entre hora e minutos e entre minuto e segundos.	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo.
Grandezas e medidas	3º	(EF03MA24) Resolver e elaborar situações-problema que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca.	Sistema monetário brasileiro: estabelecimento de equivalências de um mesmo valor na utilização de diferentes cédulas e moedas.
Probabilidade e estatística	3º	(EF03MA25) Identificar, em eventos familiares aleatórios, todos os resultados possíveis, estimando os que têm maiores ou menores chances de ocorrência.	Análise da ideia de acaso em situações do cotidiano: espaço amostral.
Probabilidade e estatística	3º	(EF03MA26) Resolver situações-problema cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas.	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras.
Probabilidade e estatística	3º	(EF03MA27) Ler, interpretar e comparar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos.	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras.
Probabilidade e estatística	3º	(EF03MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos, organizar os dados coletados utilizando listas, tabelas simples e representá-los em gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais.	Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos.
Números	4º	(EF04MA01A) Ler, escrever e ordenar números naturais, com pelo menos três ordens, observando as regularidades do sistema de numeração decimal.	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de no mínimo cinco ordens.
Números	4º	(EF04MA01B) Reconhecer números naturais de 5 ordens ou mais, e utilizar as regras do sistema de numeração decimal, para leitura, escrita comparação e ordenação no contexto diário.	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais.
Números	4º	(EF04MA02) Mostrar, por decomposição e composição, que todo número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por múltiplos de dez, para compreender o sistema de numeração decimal e desenvolver estratégias de cálculo.	Composição e decomposição de um número natural, por meio de adições e multiplicações por múltiplos de 10.
Números	4º	(EF04MA03) Resolver e elaborar situações-problema com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas e/ou arredondamento do resultado.	Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais, com diferentes significados para adição e subtração.
Números	4º	(EF04MA04A) Calcular o resultado de adições e subtrações, bem como entre multiplicações e divisões de números naturais, para ampliar e desenvolver as estratégias de cálculo.	Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais.
Números	4º	(EF04MA04B) Utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar e desenvolver as estratégias de cálculo.	Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais na resolução de situações-problema.
Números	4º	(EF04MA05) Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo.	Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais, observando as regularidades das propriedades.
Números	4º	(EF04MA06A) Resolver e elaborar situações-problema envolvendo diferentes significados da multiplicação: adição de parcelas iguais, organização retangular, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais e configuração retangular.
Números	4º	(EF04MA06B) Resolver e elaborar situações-problema envolvendo diferentes significados da multiplicação: combinatória e proporcionalidade, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: combinatória e proporcionalidade.
Números	4º	(EF04MA07) Resolver e elaborar situações-problema de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, envolvendo os significados de repartição equitativa e de medida, utilizando estratégias diversas, como cálculo aproximado (estimativa e/ou arredondamento), cálculo mental e algoritmos.	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, proporcionalidade, repartição equitativa e medida.
Números	4º	(EF04MA08) Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.	Problemas de contagem.
Números	4º	(EF04MA09A) Reconhecer as frações unitárias mais usuais (1/2, 1/3, 1/4, 1/5, 1/10 e 1/100) na representação fracionária e decimal como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso.	Números racionais: frações unitárias mais usuais (1/2, 1/3, 1/4, 1/5, 1/10 e 1/100).
Números	4º	(EF04MA09B) Ler números racionais de uso frequente, na representação fracionária e decimal.	Números racionais: frações unitárias mais usuais (1/2, 1/3, 1/4, 1/5, 1/10 e 1/100).
Números	4º	(EF04MA10A) Reconhecer que as regras do sistema de numeração decimal podem ser estendidas para a representação decimal de um número racional e relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro, estabelecendo relações entre representação fracionária e representação decimal de um número racional.	Números racionais: representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro.
Números	4º	(EF04MA10B) Reconhecer, comparar que as regras do sistema de numeração decimal podem ser estendidas para a representação decimal de um número racional e relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro.	Números racionais: relações entre representação fracionária e decimal, reconhecer a representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro.
Álgebra	4º	(EF04MA11) Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural, completando sequências numéricas pela observação de uma dada regra de formação dessa sequência.	Sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural.

Álgebra	4º	(EF04MA12) Reconhecer, por meio de investigações, que há grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais, identificando regularidades.	Sequência numérica recursiva formada por números que deixam o mesmo resto ao ser divididos por um mesmo número natural diferente de zero.
Álgebra	4º	(EF04MA13) Reconhecer, por meio de investigações, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de adição e de subtração e de multiplicação e de divisão, para aplicá-las na resolução de problemas, dominando estratégias de verificação e controle de resultados pelo uso do cálculo mental e/ou da calculadora.	Relações entre adição e subtração e entre multiplicação e divisão.
Álgebra	4º	(EF04MA14) Reconhecer e mostrar, por meio de exemplos, que a relação de igualdade existente entre dois termos permanece quando se adiciona ou se subtrai um mesmo número a cada um desses termos.	Propriedades da igualdade.
Álgebra	4º	(EF04MA15) Determinar o número desconhecido que torna verdadeira uma igualdade que envolve as operações fundamentais com números naturais.	Propriedades da igualdade.
Geometria	4º	(EF04MA16A) Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido.	Localização e movimentação: pontos de referência, direção e sentido.
Geometria	4º	(EF04MA16B) Descrever, interpretar e representar a posição ou a movimentação, deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares.	Localização, movimentação e representação: pontos de referência, direção e sentido: paralelismo e perpendicularismo.
Geometria	4º	(EF04MA17A) Associar prismas e pirâmides a suas planificações e analisar, nomear e comparar seus atributos, estabelecendo relações entre as representações planas e espaciais, identificando regularidades nas contagens de faces, vértices e arestas no caso dos prismas e das pirâmides.	Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides): reconhecimento, representações, planificações e características.

Geometria	4º	(EF04MA17B) Identificar as regularidades nas contagens de faces, vértices e arestas no caso dos prismas e das pirâmides.	Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides): reconhecimento, representações e características.
Geometria	4º	(EF04MA18) Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de dobraduras, esquadros ou *softwares* de geometria.	Ângulos retos e não retos: uso de dobraduras, esquadros e/ou *softwares*.
Geometria	4º	(EF04MA19) Reconhecer simetria de reflexão em figuras e em pares de figuras geométricas planas e utilizá-la na construção de figuras congruentes, com o uso de malhas quadriculadas e/ou de *softwares* de geometria.	Simetria de reflexão.
Grandezas e medidas	4º	(EF04MA20) Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, e recorrendo a instrumentos.	Medidas de comprimento, massa e capacidade: estimativas, utilização de instrumentos de medida e de unidades de medida convencionais mais usuais.
Grandezas e medidas	4º	(EF04MA21) Medir, comparar e estimar área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, pela contagem dos quadradinhos ou de metades de quadradinho, reconhecendo que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área.	Áreas de figuras construídas em malhas quadriculadas.
Grandezas e medidas	4º	(EF04MA22) Ler, reconhecer e registrar medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao cotidiano, como informar os horários de início e término de realização de uma tarefa e sua duração, realizando conversões simples e resolvendo problemas utilizando unidades de tempo.	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e relações entre unidades de medida de tempo.
Grandezas e medidas	4º	(EF04MA23A) Ler informações e reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada e utilizá-lo em comparações de temperaturas de um dia, uma semana ou um mês.	Medidas de temperatura em grau Celsius: construção de gráficos para indicar a variação da temperatura (mínima e máxima) medida em um dado dia ou em uma semana ou em um mês.
Grandezas e medidas	4º	(EF04MA23B) Ler informações e reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada e utilizá-lo em comparações de temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior ou, ainda, em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global.	Medidas de temperatura em grau Celsius: construção de gráficos para indicar a variação da temperatura (mínima e máxima) medida em um dado dia em diferentes contextos.

Grandezas e medidas	4º	(EF04MA24) Registrar as temperaturas máxima e mínima diárias, em locais do cotidiano e de outros contextos, e elaborar gráficos de colunas com as variações diárias da temperatura, utilizando, se possível, planilhas eletrônicas.	Medidas de temperatura em grau Celsius: coleta de dados e construção de gráficos para indicar a variação da temperatura (mínima e máxima) medida em um dado dia ou em uma semana.
Grandezas e medidas	4º	(EF04MA25) Resolver e elaborar situações-problema que envolvam compra e venda e formas de pagamento, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.	Situações-problema utilizando o sistema monetário brasileiro.
Probabilidade e estatística	4º	(EF04MA26) Identificar, entre eventos aleatórios cotidianos, aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis, sem utilizar frações, explorando a ideia de probabilidade e combinatória em situações-problema simples.	Análise de chances de eventos aleatórios.
Probabilidade e estatística	4º	(EF04MA27) Ler, interpretar e analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise.	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e colunas e gráficos pictóricos.
Probabilidade e estatística	4º	(EF04MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas e organizar dados coletados por meio de tabelas e gráficos de colunas simples ou agrupadas, com e sem uso de tecnologias digitais.	Diferenciação entre variáveis categóricas e variáveis numéricas; Coleta, classificação e representação de dados de pesquisa realizada.
Números	5º	(EF05MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais no mínimo até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal.	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita e ordenação de números naturais.
Números	5º	(EF05MA02) Ler, escrever e ordenar números racionais positivos na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição e decomposição e a reta numérica.	Números racionais expressos na forma decimal e sua representação na reta numérica.
Números	5º	(EF05MA03) Identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo, utilizando a reta numérica como recurso.	Representação fracionária dos números racionais: reconhecimento, significados, leitura e representação na reta numérica.

Números	5º	(EF05MA04A) Identificar diferentes escritas nas representações fracionária e decimal com o apoio em representações gráficas, identificando as frações equivalentes.	Comparação e ordenação de números racionais na representação fracionária e decimal utilizando a noção de equivalência.
Números	5º	(EF05MA04B) Produzir diferentes escritas nas representações fracionária e decimal com o apoio em representações gráficas, identificando as frações equivalentes.	Comparação e ordenação de números racionais na representação fracionária e decimal utilizando a noção de equivalência.
Números	5º	(EF05MA05) Comparar e ordenar números racionais positivos (representações fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica.	Comparação e ordenação de números racionais na representação decimal e na fracionária utilizando a noção de equivalência
Números	5º	(EF05MA06) Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.	Cálculo de porcentagens e representação fracionária.
Números	5º	(EF05MA07) Resolver e elaborar situações-problema de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.	Situações-problema: adição e subtração de números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita.
Números	5º	(EF05MA08) Resolver e elaborar situações- problema de multiplicação e divisão envolvendo números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.	Situações-problema: multiplicação e divisão envolvendo números naturais e racionais cuja representação decimal é finita por números naturais.
Números	5º	(EF05MA09) Resolver e elaborar situações-problema simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra coleção, por meio de diagramas de árvore ou por tabelas.	Problemas de contagem, combinando elementos de uma coleção com todos os elementos de outra coleção.

Álgebra	5º	(EF05MA10) Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir cada um desses membros por um mesmo número, para construir a noção de equivalência.	Propriedades da igualdade e noção de equivalência.
Álgebra	5º	(EF05MA11) Resolver e elaborar situações-problema cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido.	Propriedades da igualdade e noção de equivalência.
Álgebra	5º	(EF05MA12) Resolver situações-problema que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas, para associar a quantidade de um produto ao valor a pagar, alterar as quantidades de ingredientes de receitas, ampliar ou reduzir escala em mapas, entre outros.	Grandezas diretamente proporcionais Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes proporcionais.
Álgebra	5º	(EF05MA13) Resolver situações-problema envolvendo a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, tais como dividir uma quantidade em duas partes, de modo que uma seja o dobro da outra, com compreensão da ideia de razão entre as partes e delas com o todo.	Grandezas diretamente proporcionais Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes proporcionais. Divisão desigual.
Geometria	5º	(EF05MA14) Utilizar e compreender diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas, a fim de desenvolver as primeiras noções de coordenadas cartesianas.	Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano.
Geometria	5º	(EF05MA15A) Interpretar, descrever e representar a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção e de sentido e giros.	Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano.
Geometria	5º	(EF05MA15B) Construir itinerários para representar a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção e de sentido e giros.	Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano.
Geometria	5º	(EF05MA16) Associar figuras espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones) e analisar, nomear e comparar seus atributos.	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento, representações, planificações e características.

Geometria	5º	(EF05MA17) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais.	Figuras geométricas planas: características, representações e ângulos.
Geometria	5º	(EF05MA18) Reconhecer a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas e/ou com o uso de tecnologias digitais.	Ampliação e redução de figuras poligonais em malhas quadriculadas: reconhecimento da congruência dos ângulos e da proporcionalidade dos lados correspondentes.
Grandezas e medidas	5º	(EF05MA19) Resolver e elaborar situações-problema envolvendo medidas de diferentes grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, capacidade e área, reconhecendo e utilizando medidas como o metro quadrado e o centímetro quadrado, recorrendo a transformações adequadas entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais.	Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade: utilização de unidades convencionais e relações entre as unidades de medida mais usuais.
Grandezas e medidas	5º	(EF05MA20) Concluir, por meio de investigações, que figuras de perímetros iguais podem ter áreas diferentes e que, também, figuras que têm a mesma área podem ter perímetros diferentes.	Áreas e perímetros de figuras poligonais: algumas relações.
Grandezas e medidas	5º	(EF05MA21) Reconhecer volume como grandeza associada a sólidos geométricos e medir volumes por meio de empilhamento de cubos, utilizando, preferencialmente, objetos concretos.	Noção de volume.
Probabilidade e estatística	5º	(EF05MA22) Apresentar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório, estimando se esses resultados são igualmente prováveis ou não, explorando a ideia de probabilidade em situações-problema simples.	Espaço amostral: análise de chances de eventos aleatórios.
Probabilidade e estatística	5º	(EF05MA23) Determinar a probabilidade de ocorrência de um resultado em eventos aleatórios, quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer (equiprováveis).	Cálculo de probabilidade de eventos equiprováveis.
Probabilidade e estatística	5º	(EF05MA24) Analisar e interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas (simples ou de dupla entrada) e gráficos (colunas agrupadas ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões.	Leitura, coleta, classificação interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas.

Probabilidade e estatística	5º	(EF05MA25) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas, organizar dados coletados por meio de tabelas, gráficos de colunas, pictóricos e de linhas, com e sem uso de tecnologias digitais, e apresentar texto escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultados.	Leitura, coleta, classificação interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas.
Números	6º	(EF06MA01) Identificar, comparar, ordenar, números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, dizendo quais são, fazendo uso da reta numérica para localizar os números.	Sistema de numeração decimal: características, leitura, escrita e comparação de números naturais e de números racionais representados na forma decimal.
Números	6º	(EF06MA02) Reconhecer o sistema de numeração decimal como fruto de um processo histórico, percebendo semelhanças e diferenças com outros sistemas de numeração, de modo a sistematizar suas principais características (base, valor posicional e função do zero), utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal.	Sistema de numeração decimal: características, leitura, escrita e comparação de números naturais e de números racionais representados na forma decimal.
Números	6º	(EF06MA03) Solucionar e propor problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias pessoais, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora.	Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números naturais; Divisão euclidiana.
Números	6º	(EF06MA04A) Reconhecer um fluxograma a partir da sua estrutura e de seus elementos.	Fluxograma para determinar a paridade de um número natural. Múltiplos e divisores de um número natural. Números primos e compostos.
Números	6º	(EF06MA04B) Ler e interpretar um fluxograma, reconhecendo seus benefícios para a compreensão de um dado contexto.	Fluxograma para determinar a paridade de um número natural. Múltiplos e divisores de um número natural. Números primos e compostos.
Números	6º	(EF06MA04C) Construir algoritmo em linguagem natural e representá-lo por fluxograma que indique a resolução de um problema simples (por exemplo, se um número natural qualquer é par).	Fluxograma para determinar a paridade de um número natural. Múltiplos e divisores de um número natural. Números primos e compostos.

Números	6º	(EF06MA05) Classificar números naturais em primos e compostos, estabelecer relações entre números, expressas pelos termos "é múltiplo de", "é divisor de", "é fator de", e estabelecer, por meio de investigações, critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 100 e 1000.	Fluxograma para determinar a paridade de um número natural. Múltiplos e divisores de um número natural. Números primos e compostos.
Números	6º	(EF06MA06) Resolver e elaborar situações-problema que envolvam as ideias de múltiplo e de divisor, reconhecendo os números primos, múltiplos e divisores.	Fluxograma para determinar a paridade de um número natural. Múltiplos e divisores de um número natural Números primos e compostos.
Números	6º	(EF06MA07) Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes.	Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações.
Números	6º	(EF06MA08) Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos nas formas fracionária e decimal, estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra, e relacioná-los a pontos na reta numérica.	Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações.
Números	6º	(EF06MA09) Resolver e elaborar situações-problema que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem uso de calculadora.	Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações.
Números	6º	(EF06MA10) Resolver e elaborar situações-problema que envolvam adição ou subtração com números racionais positivos na representação fracionária.	Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações.
Números	6º	(EF06MA11) Resolver e elaborar situações-problema com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as quatro operações fundamentais e a potenciação, por meio de estratégias diversas, utilizando estimativas e arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas, com e sem uso de calculadora.	Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números racionais.
Números	6º	(EF06MA12) Fazer estimativas de quantidades e aproximar números para múltiplos da potência de 10 mais próxima.	Aproximação de números para múltiplos de potências de 10.

Números	6º	(EF06MA13) Resolver e elaborar situações-problema que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da "regra de três", utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.	Cálculo de porcentagens por meio de estratégias diversas, sem fazer uso da "regra de três".
Álgebra	6º	(EF06MA14) Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos na resolução de problemas.	Propriedades da igualdade.
Álgebra	6º	(EF06MA15) Resolver e elaborar situações-problema que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas e multiplicativas, bem como a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo.	Problemas que tratam da partição de um todo em duas partes desiguais, envolvendo razões entre as partes e entre uma das partes e o todo.
Geometria	6º	(EF06MA16A) Associar pares ordenados de números a pontos do plano cartesiano do 1º quadrante, em situações como a localização dos vértices de um polígono.	Plano cartesiano: associação dos vértices de um polígono a pares ordenados.
Geometria	6º	(EF06MA16B) Representar pares ordenados de números a pontos do plano cartesiano do 1º quadrante, em situações como a localização dos vértices de um polígono.	Plano cartesiano: representação dos vértices de um polígono a pares ordenados.
Geometria	6º	(EF06MA17) Quantificar e estabelecer relações entre o número de vértices, faces e arestas de prismas e pirâmides, em função do seu polígono da base, para resolver problemas e desenvolver a percepção espacial.	Prismas e pirâmides: planificações e relações entre seus elementos (vértices, faces e arestas).
Geometria	6º	(EF06MA18) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e classificá-los em regulares e não regulares, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros.	Polígonos: classificações quanto ao número de vértices, às medidas de lados e ângulos e ao paralelismo e perpendicularismo dos lados.
Geometria	6º	(EF06MA19) Identificar características dos triângulos e classificá-los em relação às medidas dos lados e dos ângulos.	Polígonos: classificações quanto ao número de vértices, às medidas de lados e ângulos e ao paralelismo e perpendicularismo dos lados.

Geometria	6º	(EF06MA20) Identificar características dos quadriláteros, classificá-los em relação a lados e a ângulos e reconhecer a inclusão e a intersecção de classes entre eles.	Polígonos: classificações quanto ao número de vértices, às medidas de lados e ângulos e ao paralelismo e perpendicularismo dos lados.
Geometria	6º	(EF06MA21) Construir figuras planas semelhantes em situações de ampliação e de redução, com o uso de malhas quadriculadas, plano cartesiano ou tecnologias digitais.	Construção de figuras semelhantes: ampliação e redução de figuras planas em malhas quadriculadas.
Geometria	6º	(EF06MA22) Utilizar instrumentos, como réguas e esquadros, ou *softwares* para representações de retas paralelas e perpendiculares e construção de quadriláteros, entre outros.	Construção de retas paralelas e perpendiculares e quadriláteros fazendo uso de réguas, esquadros e *softwares*.
Geometria	6º	(EF06MA23) Construir algoritmo para resolver situações passo a passo (como na construção de dobraduras ou na indicação de deslocamento de um objeto no plano segundo pontos de referência e distâncias fornecidas etc).	Construção de retas paralelas e perpendiculares, fazendo uso de réguas, esquadros e *softwares*.
Grandezas e medidas	6º	(EF06MA24) Resolver e elaborar situações-problema que envolvam as grandezas comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.	Situações-problema sobre medidas envolvendo grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área, capacidade e volume.
Grandezas e medidas	6º	(EF06MA25A) Reconhecer a abertura do ângulo como grandeza associada às figuras geométricas.	Ângulos: noção, usos e medida.
Grandezas e medidas	6º	(EF06MA25B) Reconhecer a abertura do ângulo como grandeza associada às figuras geométricas, reconhecendo giros e voltas, de 90°, 180° e 360°.	Ângulos: noção, usos e medida.
Grandezas e medidas	6º	(EF06MA26) Resolver situações-problema que envolvam a noção de ângulo em diferentes contextos e em situações reais, como ângulo de visão.	Ângulos: noção, usos e medida.
Grandezas e medidas	6º	(EF06MA27) Determinar medidas da abertura de ângulos, por meio de transferidor e/ou tecnologias digitais.	Ângulos: noção, usos e medida.
Grandezas e medidas	6º	(EF06MA28) Interpretar, descrever e desenhar plantas baixas simples de residências e vistas aéreas.	Plantas baixas e vistas aéreas.

Grandezas e medidas	6º	(EF06MA29) Analisar e descrever mudanças que ocorrem no perímetro e na área de um quadrado ao se ampliarem ou reduzirem, igualmente, as medidas de seus lados, para compreender que o perímetro é proporcional à medida do lado, o que não ocorre com a área.	Perímetro de um quadrado como grandeza proporcional à medida do lado.
Probabilidade e estatística	6º	(EF06MA30) Calcular a probabilidade de um evento aleatório, expressando-a por número racional (forma fracionária, decimal e percentual) e comparar esse número com a probabilidade obtida por meio de experimentos sucessivos, reconhecendo e aplicando o conceito de razão em diversos contextos. (proporcionalidade, escala, velocidade, porcentagem etc.)	Cálculo de probabilidade como a razão entre o número de resultados favoráveis e o total de resultados possíveis em um espaço amostral equiprovável. Cálculo de probabilidade por meio de muitas repetições de um experimento (frequências de ocorrências e probabilidade frequentista).
Probabilidade e estatística	6º	(EF06MA31) Identificar e diferenciar as variáveis e suas frequências e os elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas) em diferentes tipos de gráfico.	Leitura e interpretação de tabelas e gráficos (de colunas ou barras simples ou múltiplas) referentes a variáveis categóricas e variáveis numéricas.
Probabilidade e estatística	6º	(EF06MA32) Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões.	Leitura e interpretação de tabelas e gráficos (de colunas ou barras simples ou múltiplas) referentes a variáveis categóricas e variáveis numéricas.
Probabilidade e estatística	6º	(EF06MA33) Planejar e coletar dados de pesquisa referente a práticas sociais escolhidas pelos estudantes e fazer uso de planilhas eletrônicas para registro, representação e interpretação das informações, em tabelas, vários tipos de gráficos e texto.	Coleta de dados, organização e registro. Construção de diferentes tipos de gráficos para representá-los e interpretação das informações.
Probabilidade e estatística	6º	(EF06MA34) Interpretar e desenvolver fluxogramas simples, identificando as relações entre os objetos representados (por exemplo, posição de cidades considerando as estradas que as unem, hierarquia dos funcionários de uma empresa etc.).	Diferentes tipos de representação de informações: gráficos e fluxogramas.

Números	7º	(EF07MA01) Resolver e elaborar situações-problema com números naturais, envolvendo as noções de divisor e de múltiplo, podendo incluir máximo divisor comum ou mínimo múltiplo comum, por meio de estratégias diversas, sem a aplicação de algoritmos.	Múltiplos e divisores de um número natural.
Números	7º	(EF07MA02) Resolver e elaborar situações-problema que envolvam porcentagem, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora no contexto de educação financeira, entre outros.	Cálculo de porcentagens e de acréscimos e decréscimos simples.
Números	7º	(EF07MA03) Ler, comparar e ordenar números inteiros em diferentes contextos, incluindo o histórico, associá-los a pontos da reta numérica e utilizá-los em situações que envolvam adição e subtração.	Números inteiros: usos, história, ordenação, associação com pontos da reta numérica e operações.
Números	7º	(EF07MA04) Resolver e elaborar situações-problema que envolvam operações com números inteiros.	Números inteiros: usos, história, ordenação, associação com pontos da reta numérica e operações.
Números	7º	(EF07MA05) Ler, interpretar e resolver um mesmo problema utilizando diferentes algoritmos.	Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador.
Números	7º	(EF07MA06) Reconhecer que as resoluções de um grupo de problemas que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos.	Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador.
Números	7º	(EF07MA07) Representar por meio de um fluxograma os passos utilizados para resolver um grupo de problemas.	Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador.
Números	7º	(EF07MA08) Ler, compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros, resultado da divisão, razão e operador.	Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador.
Números	7º	(EF07MA09) Utilizar, na resolução de problemas, a associação entre razão e fração, como a fração 2/3 para expressar a razão de duas partes de uma grandeza para três partes da mesma ou três partes de outra grandeza.	Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador.

Números	7º	(EF07MA10) Ler, comparar e ordenar números racionais em diferentes contextos e associá-los a pontos da reta numérica.	Números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos da reta numérica e operações.
Números	7º	(EF07MA11) Compreender e utilizar a multiplicação e a divisão de números racionais, a relação entre elas e suas propriedades operatórias.	Números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos da reta numérica e operações.
Números	7º	(EF07MA12) Resolver e elaborar situações-problema que envolvam as operações com números racionais.	Números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos da reta numérica e operações.
Álgebra	7º	(EF07MA13) Compreender a ideia de variável, representada por letra ou símbolo, para expressar relação entre duas grandezas, diferenciando-a da ideia de incógnita.	Linguagem algébrica: variável e incógnita.
Álgebra	7º	(EF07MA14) Classificar sequências em recursivas e não recursivas, reconhecendo que o conceito de recursão está presente não apenas na matemática, mas também nas artes e na literatura.	Linguagem algébrica: variável e incógnita.
Álgebra	7º	(EF07MA15) Utilizar a simbologia algébrica para expressar regularidades encontradas em sequências numéricas.	Linguagem algébrica: variável e incógnita
Álgebra	7º	(EF07MA16) Reconhecer se duas expressões algébricas obtidas para descrever a regularidade de uma mesma sequência numérica são ou não equivalentes.	Equivalência de expressões algébricas: identificação da regularidade de uma sequência numérica.
Álgebra	7º	(EF07MA17) Resolver e elaborar situações-problema que envolvam variação de proporcionalidade direta e de proporcionalidade inversa entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas.	Problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais.
Álgebra	7º	(EF07MA18) Resolver e elaborar situações-problema que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma $ax + b = c$, fazendo uso das propriedades da igualdade.	Equações polinomiais de 1º grau.
Geometria	7º	(EF07MA19) Localizar no plano cartesiano pontos (coordenadas) que representam os vértices de um polígono e realizar transformações desses polígonos, decorrentes da multiplicação das coordenadas de seus vértices por um número inteiro.	Transformações geométricas de polígonos no plano cartesiano: multiplicação das coordenadas por um número inteiro e obtenção de simétricos em relação aos eixos e à origem.
Geometria	7º	(EF07MA20) Reconhecer e representar, no plano cartesiano, o simétrico de figuras em relação aos eixos e à origem.	Transformações geométricas de polígonos no plano cartesiano: multiplicação das coordenadas por um número inteiro e obtenção de simétricos em relação aos eixos e à origem.
Geometria	7º	(EF07MA21) Reconhecer e construir figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão, usando instrumentos de desenho ou *softwares* de geometria dinâmica e vincular esse estudo a representações planas de obras de arte, elementos arquitetônicos, entre outros.	Simetrias de translação, rotação e reflexão.
Geometria	7º	(EF07MA22) Construir circunferências, utilizando compasso, reconhecê-las como lugar geométrico e utilizá-las para fazer composições artísticas e resolver problemas que envolvam objetos equidistantes.	A circunferência como lugar geométrico.
Geometria	7º	(EF07MA23) Verificar relações entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal, com e sem uso de *softwares* de geometria dinâmica.	Relações entre os ângulos formados por retas paralelas interceptadas por uma transversal.
Geometria	7º	(EF07MA24) Construir triângulos, usando régua e compasso, reconhecer a condição de existência do triângulo quanto à medida dos lados, utilizar transferidor para medir os ângulos internos e verificar que a soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo é 180°.	Triângulos: construção, condição de existência e soma das medidas dos ângulos internos.
Geometria	7º	(EF07MA25) Reconhecer as condições de existência dos triângulos e suas aplicações em diversas situações práticas, como na construção de estruturas arquitetônicas (telhados, estruturas metálicas e outras) ou nas artes plásticas.	Triângulos: construção, condição de existência e soma das medidas dos ângulos internos.
Geometria	7º	(EF07MA26) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um triângulo qualquer, conhecidas as medidas dos três lados.	Triângulos: construção, condição de existência e soma das medidas dos ângulos internos.
Geometria	7º	(EF07MA27) Calcular medidas de ângulos internos de polígonos regulares, sem o uso de fórmulas, e estabelecer relações entre ângulos internos e externos de polígonos, preferencialmente vinculadas à construção de mosaicos e de ladrilhamentos.	Polígonos regulares: quadrado e triângulo equilátero.
Geometria	7º	(EF07MA28) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construçao de um polígono regular (como quadrado e triângulo equilátero), conhecida a medida de seu lado.	Polígonos regulares: quadrado e triângulo equilátero.
Grandezas e medidas	7º	(EF07MA29) Resolver e elaborar situações-problema que envolvam medidas de grandezas inseridos em contextos oriundos de situações cotidianas ou de outras áreas do conhecimento, reconhecendo que toda medida empírica é aproximada.	Problemas envolvendo medições.
Grandezas e medidas	7º	(EF07MA30) Resolver e elaborar situações-problemas de cálculo de medida do volume de blocos retangulares, envolvendo as unidades usuais (metro cúbico, decímetro cúbico e centímetro cúbico).	Cálculo de volume de blocos retangulares, utilizando unidades de medida convencionais mais usuais.
Grandezas e medidas	7º	(EF07MA31) Estabelecer expressões de cálculo de área de triângulos e de quadriláteros.	Equivalência de área de figuras planas: cálculo de áreas de figuras que podem ser decompostas por outras, cujas áreas podem ser facilmente determinadas como triângulos e quadriláteros.
Grandezas e medidas	7º	(EF07MA32) Resolver e elaborar situações-problemas de cálculo de medida de área de figuras planas que podem ser decompostas por quadrados, retângulos e/ou triângulos, utilizando a equivalência entre áreas.	Equivalência de área de figuras planas: cálculo de áreas de figuras que podem ser decompostas por outras, cujas áreas podem ser facilmente determinadas como triângulos e quadriláteros.
Grandezas e medidas	7º	(EF07MA33) Estabelecer o número π como a razão entre a medida de uma circunferência e seu diâmetro, para compreender e resolver problemas, inclusive os de natureza histórica.	Medida do comprimento da circunferência.
Probabilidade e estatística	7º	(EF07MA34) Planejar e realizar experimentos aleatórios ou simulações que envolvem cálculo de probabilidades ou estimativas por meio de frequência de ocorrências.	Experimentos aleatórios: espaço amostral e estimativa de probabilidade por meio de frequência de ocorrências.
Probabilidade e estatística	7º	(EF07MA35) Compreender, em contextos significativos, o significado de média estatística como indicador da tendência de uma pesquisa, calcular seu valor e relacioná-lo, intuitivamente, com a amplitude do conjunto de dados.	Estatística: média e amplitude de um conjunto de dados.
Probabilidade e estatística	7º	(EF07MA36) Planejar e realizar pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra, e interpretar os dados para comunicá-los por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas.	Pesquisa amostral e pesquisa censitária. Planejamento de pesquisa, coleta e organização dos dados, construção de tabelas e gráficos e interpretação das informações.
Probabilidade e estatística	7º	(EF07MA37) Ler, interpretar e analisar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização.	Gráficos de setores: interpretação, pertinência e construção para representar conjunto de dados.
Números	8º	(EF08MA01) Efetuar cálculos com potências de expoentes inteiros e aplicar esse conhecimento na representação de números em notação científica.	Notação científica.
Números	8º	(EF08MA02) Resolver e elaborar situações-problema usando a relação entre potenciação e radiciação, para representar uma raiz como potência de expoente fracionário.	Potenciação e radiciação.
Números	8º	(EF08MA03) Resolver e elaborar situações-problema de contagem cuja resolução envolve a aplicação do princípio multiplicativo.	O princípio multiplicativo da contagem.
Números	8º	(EF08MA04) Resolver e elaborar situações-problema, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais.	Porcentagens.
Números	8º	(EF08MA05) Reconhecer e utilizar procedimentos para a obtenção de uma fração geratriz para uma dízima periódica.	Dízimas periódicas: fração geratriz.
Álgebra	8º	(EF08MA06) Resolver e elaborar situações-problema que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas, utilizando as propriedades das operações.	Valor numérico de expressões algébricas.
Álgebra	8º	(EF08MA07) Associar uma equação linear de 1º grau com duas incógnitas a uma reta no plano cartesiano.	Associação de uma equação linear de 1º grau a uma reta no plano cartesiano.
Álgebra	8º	(EF08MA08) Resolver e elaborar situações-problema que possam ser representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas e interpretá-los, utilizando, inclusive, o plano cartesiano como recurso.	Sistema de equações de 1º grau: resolução algébrica e representação no plano cartesiano.

Álgebra	8º	(EF08MA09) Resolver e elaborar, com e sem uso de tecnologias, situações-problema que possam ser representados por equações de 2º grau do tipo $ax^2 = b$.	Equação de 2º grau do tipo $ax^2 = b$.
Álgebra	8º	(EF08MA10) Identificar a regularidade de uma sequência numérica ou figural não recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números ou as figuras seguintes.	Sequências recursivas e não recursivas.
Álgebra	8º	(EF08MA11) Identificar a regularidade de uma sequência numérica recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números seguintes.	Sequências recursivas e não recursivas.
Álgebra	8º	(EF08MA12) Identificar a natureza da variação de duas grandezas, diretamente, inversamente proporcionais ou não proporcionais, expressando a relação existente por meio de sentença algébrica e representá-la no plano cartesiano.	Variação de grandezas: diretamente proporcionais, inversamente proporcionais ou não proporcionais.
Álgebra	8º	(EF08MA13) Resolver e elaborar situações-problema que envolvam grandezas diretamente ou inversamente proporcionais, por meio de estratégias variadas.	Variação de grandezas: diretamente proporcionais, inversamente proporcionais ou não proporcionais.
Geometria	8º	(EF08MA14) Demonstrar propriedades de quadriláteros por meio da identificação da congruência de triângulos.	Congruência de triângulos e demonstrações de propriedades de quadriláteros.
Geometria	8º	(EF08MA15) Construir, utilizando instrumentos de desenho ou *softwares* de geometria dinâmica, mediatriz, bissetriz, ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares.	Construções geométricas: ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares.
Geometria	8º	(EF08MA16) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um hexágono regular de qualquer área, a partir da medida do ângulo central e da utilização de esquadros e compasso.	Construções geométricas: ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares.
Geometria	8º	(EF08MA17) Conhecer e aplicar os conceitos de mediatriz e bissetriz como lugares geométricos na resolução de problemas.	Mediatriz e bissetriz como lugares geométricos: construção e problemas.
Geometria	8º	(EF08MA18) Reconhecer e construir figuras obtidas por composições de transformações geométricas (translação, reflexão e rotação), com o uso de instrumentos de desenho ou de *softwares* de geometria dinâmica.	Transformações geométricas: simetrias de translação, reflexão e rotação.

Grandezas e medidas	8º	(EF08MA19) Resolver e elaborar situações-problema que envolvam medidas de área de figuras geométricas, utilizando expressões de cálculo de área (quadriláteros, triângulos e círculos), em situações como determinar medida de terrenos.	Área de figuras planas; Área do círculo e comprimento de sua circunferência.
Grandezas e medidas	8º	(EF08MA20) Reconhecer a relação entre um litro e um decímetro cúbico e a relação entre litro e metro cúbico, para resolver problemas de cálculo de capacidade de recipientes.	Volume de cilindro reto Medidas de capacidade.
Grandezas e medidas	8º	(EF08MA21) Resolver e elaborar situações-problema que envolvam o cálculo do volume de recipiente cujo formato é o de um cilindro reto.	Volume de cilindro reto Medidas de capacidade.
Probabilidade e estatística	8º	(EF08MA22) Calcular a probabilidade de eventos, com base na construção do espaço amostral, utilizando o princípio multiplicativo, e reconhecer que a soma das probabilidades de todos os elementos do espaço amostral é igual a 1.	Princípio multiplicativo da contagem; Soma das probabilidades de todos os elementos de um espaço amostral.
Probabilidade e estatística	8º	(EF08MA23) Identificar o tipo adequado de gráfico para representar um conjunto de dados de uma pesquisa ou expressar determinada informação.	Gráficos de barras, colunas, linhas ou setores e seus elementos constitutivos e adequação para determinado conjunto de dados.
Probabilidade e estatística	8º	(EF08MA24) Reconhecer e classificar as frequências de uma variável contínua de uma pesquisa em classes, de modo que resumam os dados de maneira adequada para a tomada de decisões.	Organização dos dados de uma variável contínua em classes.
Probabilidade e estatística	8º	(EF08MA25) Obter os valores de medidas de tendência central de uma pesquisa estatística (média, moda e mediana) com a compreensão de seus significados e relacioná-los com a dispersão de dados, indicada pela amplitude.	Medidas de tendência central e de dispersão.
Probabilidade e estatística	8º	(EF08MA26) Selecionar razões, de diferentes naturezas (física, ética ou econômica), que justificam a realização de pesquisas amostrais e não censitárias, e reconhecer que a seleção da amostra pode ser feita de diferentes maneiras (amostra casual simples, sistemática e estratificada).	Pesquisas censitária ou amostral. Planejamento e execução de pesquisa amostral.

Probabilidade e estatística	8º	(EF08MA27) Planejar e executar pesquisa amostral, selecionando uma técnica de amostragem adequada, e escrever relatório que contenha os gráficos apropriados para representar os conjuntos de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central, a amplitude e as conclusões.	Pesquisas censitária ou amostral. Planejamento e execução de pesquisa amostral.
Números	8º	(EF09MA01) Reconhecer que, uma vez fixada uma unidade de comprimento, existem segmentos de reta cujo comprimento não é expresso por número racional (como as medidas de diagonais de um polígono e alturas de um triângulo, quando se toma a medida de cada lado como unidade).	Necessidade dos números reais para medir qualquer segmento de reta; Números irracionais: reconhecimento e localização de alguns na reta numérica.
Números	8º	(EF09MA02) Reconhecer um número irracional como um número real cuja representação decimal é infinita e não periódica, e estimar a localização de alguns deles na reta numérica.	Necessidade dos números reais para medir qualquer segmento de reta; Números irracionais: reconhecimento e localização de alguns na reta numérica.
Números	8º	(EF09MA03) Efetuar cálculos com números reais, inclusive potências com expoentes fracionários.	Potências com expoentes negativos e fracionários.
Números	8º	(EF09MA04) Resolver e elaborar situações-problema com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações.	Números reais: notação científica e problemas.
Números	8º	(EF09MA05) Resolver e elaborar situações-problema que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira.	Porcentagens: problemas que envolvem cálculo de percentuais sucessivos.
Álgebra	8º	(EF09MA06) Compreender as funções como relações de dependência unívoca entre duas variáveis e suas representações numérica, algébrica e gráfica e utilizar esse conceito para analisar situações que envolvam relações funcionais entre duas variáveis.	Funções: representações numérica, algébrica e gráfica.
Álgebra	8º	(EF09MA07) Resolver situações-problema que envolvam a razão entre duas grandezas de espécies diferentes, como velocidade e densidade demográfica.	Razão entre grandezas de espécies diferentes.

Álgebra	8º	(EF09MA08) Resolver e elaborar situações-problema que envolvam relações de proporcionalidade direta e inversa entre duas ou mais grandezas, inclusive escalas, divisão em partes proporcionais e taxa de variação, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas.	Grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais.
Álgebra	8º	(EF09MA09) Compreender os processos de fatoração de expressões algébricas, com base em suas relações com os produtos notáveis, para resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais do 2º grau.	Expressões algébricas: fatoração e produtos notáveis; Resolução de equações polinomiais do 2º grau por meio de fatorações.
Geometria	8º	(EF09MA10) Demonstrar relações simples entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal.	Demonstrações de relações entre os ângulos formados por retas paralelas interceptadas por uma transversal.
Geometria	8º	(EF09MA24*) Identificar e calcular as relações de proporcionalidade dos segmentos determinados por retas paralelas cortadas transversais (teorema de Tales).	Retas paralelas cortadas por transversais: teoremas de proporcionalidade e verificações experimentais.
Geometria	8º	(EF09MA11) Resolver problemas por meio do estabelecimento de relações entre arcos, ângulos centrais e ângulos inscritos na circunferência, fazendo uso, inclusive, de *softwares* de geometria dinâmica.	Relações entre arcos e ângulos na circunferência de um círculo.
Geometria	8º	(EF09MA12) Reconhecer as condições necessárias e suficientes para que dois triângulos sejam semelhantes.	Semelhança de triângulos.
Geometria	8º	(EF09MA13) Demonstrar relações métricas do triângulo retângulo, entre elas o teorema de Pitágoras, utilizando, inclusive, a semelhança de triângulos.	Relações métricas no triângulo retângulo. Teorema de Pitágoras: verificações experimentais e demonstração.
Geometria	8º	(EF09MA14) Resolver e elaborar situações-problema de aplicação do teorema de Pitágoras.	Relações métricas no triângulo retângulo. Teorema de Pitágoras: verificações experimentais e demonstração.
Geometria	8º	(EF09MA15) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um polígono regular cuja medida do lado é conhecida, utilizando régua e compasso, como também *softwares*.	Polígonos regulares.

Geometria	9º	(EF09MA16) Determinar o ponto médio de um segmento de reta e a distância entre dois pontos quaisquer, dadas as coordenadas desses pontos no plano cartesiano, sem o uso de fórmulas, e utilizar esse conhecimento para calcular, por exemplo, medidas de perímetros e áreas de figuras planas construídas no plano.	Distância entre pontos no plano cartesiano.
Geometria	9º	(EF09MA17) Reconhecer vistas ortogonais de figuras espaciais e aplicar esse conhecimento para desenhar objetos em perspectiva.	Vistas ortogonais de figuras espaciais.
Grandezas e medidas	9º	(EF09MA18) Reconhecer e empregar unidades usadas para expressar medidas muito grandes ou muito pequenas, tais como distância entre planetas e sistemas solares, tamanho de vírus ou de células, capacidade de armazenamento de computadores, entre outros.	Unidades de medida para medir distâncias muito grandes e muito pequenas; Unidades de medida utilizadas na informática.
Grandezas e medidas	9º	(EF09MA19) Resolver e elaborar situações-problema que envolvam medidas de volumes de prismas e de cilindros retos, inclusive com uso de expressões de cálculo, em situações cotidianas.	Volume de prismas e cilindros.
Probabilidade e estatística	9º	(EF09MA20) Reconhecer, em experimentos aleatórios, eventos independentes e dependentes e calcular a probabilidade de sua ocorrência, nos dois casos.	Análise de probabilidade de eventos aleatórios: eventos dependentes e independentes.
Probabilidade e estatística	9º	(EF09MA21) Ler, interpretar, analisar e identificar, em gráficos divulgados pela mídia, os elementos que podem induzir, às vezes propositadamente, erros de leitura, como escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão de informações importantes (fontes e datas), entre outros.	Análise de gráficos divulgados pela mídia: elementos que podem induzir a erros de leitura ou de interpretação.
Probabilidade e estatística	9º	(EF09MA22) Escolher e construir o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas), com ou sem uso de planilhas eletrônicas, para apresentar um determinado conjunto de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central.	Leitura, interpretação e representação de dados de pesquisa expressos em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e de setores e gráficos pictóricos.
Probabilidade e estatística	9º	(EF09MA23) Planejar e executar pesquisa amostral envolvendo tema da realidade social e comunicar os resultados por meio de relatório contendo avaliação de medidas de tendência central e da amplitude, tabelas e gráficos adequados, construídos com o apoio de planilhas eletrônicas.	Planejamento e execução de pesquisa amostral e apresentação de relatório.

Ciências da Natureza

O conhecimento científico e tecnológico intervém no modo de vida e na forma como a sociedade se organiza contemporaneamente. Isto exige investir na formação de um sujeito transformador do seu meio, que reflita, proponha, argumente e aja com base em fundamentos científicos e tecnológicos, de modo intencional e consciente, em todos os âmbitos da vida humana. Portanto, ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do Letramento Científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências.

Nessa perspectiva, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, a área pretende assegurar aos estudantes o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da Investigação Científica.

No Currículo Paulista, as habilidades da área estão relacionadas de modo a construir e consolidar conhecimentos, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, até o Ensino Médio, com vistas ao Letramento Científico, na perspectiva anteriormente explicitada.

Para o desenvolvimento dessas habilidades, alguns princípios são fundamentais. O primeiro deles ressalta a necessidade de considerar o contexto das aprendizagens da área. A construçãoe a consolidação do conhecimentocientífico devem, sempre que possível, estabelecer relação com as experiências vivenciadas pelos estudantes nosdiversos espaços que constituem sua vida e seu cotidiano. Isso implica a necessidade de fundamentar e correlacionar os conhecimentos construídos ao conhecimento científico, de modo que os estudantes possam constituir estruturas explicativas importantes para significar aquilo que aprendem e criar condições para que possam validar o conhecimento científico envolvido em sua experiência escolar. É necessário, ainda que progressivamente, que possam apropriar-se da Linguagem Científica.

Na área de Ciências da Natureza, valorizar a experiência de aprendizagem de cada estudante implica conceber o ensino por meio da investigação. Trata-se de desenvolver as aprendizagens, recorrendo aos procedimentos de investigação em todos os anos da Educação Básica, sendo este outro princípio orientador da área.

A investigação pressupõe a observação, a análise de evidências e proposição de hipóteses na definição de um problema, a experimentação, a construção de modelos, entre outros processos e métodos.

Nesse exercício investigativo podem ser desenvolvidos o pensamento crítico, a criatividade, a responsabilidade e a autonomia, bem como aprofundar as relações interpessoais. O estudante experimenta, pesquisa, levanta hipóteses

científicas, testa essas hipóteses, aprende a problematizar, argumentar e olhar criticamente para todos os fenômenos (naturais ou sociais), para si mesmo e para o outro.

Cabe ressaltar que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adotar os procedimentos de investigação não significa realizar atividades seguindo, necessariamente, um conjunto de etapas predefinidas, tampouco restringe-se à mera manipulação de objetos ou realização de experimentos em laboratório. É imprescindível que os estudantes sejam progressivamente estimulados e apoiados na proposição de situações a serem investigadas, no planejamento e na realização colaborativa de atividades investigativas, bem como no compartilhamento e na comunicação dos resultados dessas investigações. Além disso, é desejável que aprendam a valorizar erros e acertos desses processos, assim como possam propor intervenções orientadas pelos resultados obtidos, com foco na melhoria da qualidade de vida individual e coletiva, da saúde, da sustentabilidade e/ou na resolução de problemas cotidianos.

Dessa maneira, os estudantes podem consolidar e ampliar as concepções sobre fatos e fenômenos da natureza de modo a compreender melhor o ambiente, numa perspectiva ecológica e social, considerando os aspectos econômicos e políticos que se articulam e se manifestam no âmbito local e global. Da mesma forma, podem avaliar os impactos ambientais nas áreas do trabalho, da tecnologia, da produção de energia, da sustentabilidade, da urbanização e do campo.

Sendo assim, em relação aos procedimentos de investigação, o ensinode Ciências deve promover situações nas quais os estudantes possam:

PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	
Definição de Problemas	• Observar o mundo a sua volta e fazer perguntas; • Analisar demandas, delinear problemas e planejar investigações; • Propor hipóteses.
Levantamento, Análise e Representação	• Planejar e realizar atividades de campo (experimentos, observações, leituras, visitas, ambientes virtuais etc.); • Desenvolver e utilizar ferramentas, inclusive digitais, para coleta, análise e representação de dados (imagens, esquemas, tabelas, gráficos, quadros, diagramas, mapas, modelos, representações de sistemas, fluxogramas, mapas conceituais, simulações, aplicativos etc.); • Avaliar a informação (validade, coerência e adequação ao problema formulado); • Elaborar explicações e/ou modelos; • Associar explicações e/ou modelos à evolução histórica dos conhecimentos científicos envolvidos; • Selecionar e construir argumentos com base em evidências, modelos e/ou conhecimentos científicos; • Aprimorar seus saberes e incorporar, gradualmente, e de modo significativo, o conhecimento científico; • Desenvolver soluções para problemas cotidianos usando diferentes ferramentas, inclusive digitais.
Comunicação	• Organizar e/ou extrapolar conclusões; • Relatar informações de forma oral, escrita ou multimodal; • Apresentar, de forma sistemática, dados e resultados de investigações; • Participar de discussões de caráter científico com colegas, professores, familiares e comunidade em geral; • Considerar contra-argumentos para rever processos investigativos e conclusões.
Intervenção	• Implementar soluções e avaliar sua eficácia para resolver problemas cotidianos; • Desenvolver ações de intervenção para melhorar a qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental.

Os procedimentos de investigação devem considerar também o modo como o conhecimento científico foi construído ao longo do tempo, sendo produto de relações históricas, sociais e culturais – outro princípio orientador da área.

Conhecer a História das Ciências permite compreender diferentes narrativas, perspectivas e atores, valorizando as múltiplas experiências humanas em uma reflexão que considere o contexto dos fenômenos, fatos, evidências e registros, desmistificando estereótipos e valorizando a construção do conhecimento em sua temporalidade.

Considerando que o Currículo Paulista referencia-se na Educação Integral

que busca o desenvolvimento pleno do estudante as situações de aprendizagem da área de Ciências da Natureza devem mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores pararesolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Sendo indissociáveis o desenvolvimento cognitivo e o socioemocional, é desejável que a prática pedagógica contemple esses aspectos de maneira integrada. Nesse sentido, o desenvolvimento dos procedimentos de investigação, descritos

no quadro anterior, por meio de metodologias ativas que promovam situações de interação, autoria e protagonismo, representam oportunidades para o desenvolvimento das habilidades pretendidas.

Vale ressaltar que a perspectiva da Educação Integral, com vistas ao desenvolvimento pleno, requer novos olhares sobre a prática pedagógica, de modo que o conhecimento seja tratado de maneira relacional evinculado ao contexto do estudante. Isto só é possível a partir de mediações comprometidas com a construção coletiva do conhecimento, em espaços de interação, debate e expressão de ideias e ações que permitam a experimentação e a significação de conceitos, valores e atitudes.

Nessa direção, na área de Ciências da Natureza, os objetos de conhecimento, em sua especificidade, são tratadosem diálogo com as atitudes e valorescondizentes com os princípios defendidos no Currículo Paulista, conforme se observa nas competências, aseguir.

Competências Específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental

1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da Ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questõescientífico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

CIÊNCIAS

Desenvolver competências específicas e habilidades de Ciências na formação de crianças e jovens cidadãos é formá-los para investigar e compreender fenômenos e processos e para se posicionarem de modo crítico-reflexivo, possibilitando-lhes intervirem e atuarem em um mundo em constante mudança.

Nesse sentido, ensinar e aprender Ciências na contemporaneidade implica considerar os diversos processos de transformação dos fenômenos naturais e os decorrentes da ação humana, ao longo do tempo, aprimorar e ampliar as habilidades/conhecimentos dos estudantes, mobilizando-os para o enfrentamento adequado desse contexto em transformação.

No Ensino Fundamental os conhecimentos estão organizados em torno de situações e questões problematizadoras, que se relacionam com o contexto do estudante, tendo como ponto de partida o conhecimento de si e do mundo em diferentes perspectivas. A curiosidade, a indagação, a interatividade na busca de soluções e/ou respostas a diversas situações e diferentes contextos – sempre considerando as vivências dos estudantes são fundamentais para a construção do conhecimento científico. Prevalece o entendimento de Ciência não neutra, que influencia e é influenciada por aspectos de constituição das identidades humanas, nas dimensões históricas, econômicas, sociais e culturais.

O professor de Ciências, no Ensino Fundamental, deve estimular o estudante a assumir uma posição reflexiva frente às situações do cotidiano, para que possa construir argumentos, defender e negociar pontos de vista, de maneira ética e empática, e fundamentando-se no conhecimento científico, com base em fatos, evidências e informações confiáveis.

Nesse sentido, para orientar a ação do professor, o Currículo Paulista de Ciências privilegia o desenvolvimento de

procedimentos e atitudes, expressas nas habilidades, que permitam ao estudante interpretar os fenômenos de forma que ultrapasse as explicações do senso comum, sem deixar de valorizar as experiências pessoais, fomentando o respeito, a autonomia, a responsabilidade, a flexibilidade, a resiliência e a determinação.

As habilidades e os objetos de conhecimento

O Currículo Paulista de Ciências organiza as habilidades e os objetos de conhecimento em três unidades temáticas que se repetem ao longo do Ensino Fundamental: Matéria e energia, Vida e evolução e Terra e Universo.

A unidade temática Matéria e energia promove o desenvolvimento de habilidades que têm como objeto os conhecimentos sobre os materiais e suas transformações, a exploração de diferentes fontes e tipos de utilização da energia e suas implicações na vida cotidiana, a natureza da matéria e as diferentes matrizes e usos da energia, envolvendo as características que demarcam a constituição do território. Os fenômenos devem ser compreendidos em diferentes escalas, com a devida contextualização.

Vale salientar que, durante os Anos Iniciais, os estudantes experimentam o meio onde vivem e os objetos que uti lizam cotidianamente, o que permite explorar os conhecimentos na interação com este ambiente mais próximo. Já nos Anos Finais, é possível instigar os estudantes a construir modelos explicativos e a se apoiar no conhecimento científico para explicar fenômenos, avaliar modos de produção e refletir sobre o consumo de recursos e os hábitos sustentáveis.

Na unidade temática Vida e evolução, os objetos de conhecimento relacionam-se à vida como fenômeno natural e social, de modo que os estudantes possam compreender processos associados à manutenção da vida e à biodiversidade no planeta Terra, assim como a fundamentação científica desses fenômenos à luz da evolução. Desse modo, são organizadas habilidades associadas ao estudo dos seres vivos incluindo os seres humanos -, dos ecossistemas, das interações entre seres vivos e entre estes e o ambiente e da interferência dos seres humanos nessas relações. A unidade, também, organiza habilidades associadas ao estudo do corpo humano, que promovem a percepção sobre o corpo a partir de si e dos outros -, bem como a compreensão da integração entre os sistemas que o compõem, e de que sua manutenção e funcionamento dependem desse conjunto. A Saúde é contemplada no conjunto de habilidades, na perspectiva da promoção e manutenção da saúde individual e coletiva.

Nos Anos Iniciais, na abordagem dessa unidade temática, valoriza-se o cuidado com o corpo, a manutenção da saúde individual e coletiva, apoiando-se nas ideias e representações construídas na Educação Infantil, para ampliar conhecimentos e desenvolver atitudes de respeito e acolhimento às diferenças. Nos Anos Finais, prevê-se a continuidade destas ações, ampliando os conhecimentos e a relação dos estudantes com o ambiente, consigo e com os outros.

As habilidades a serem desenvolvidas na unidade temática Terra e Universo, estão associadas à compreensão do sistema Terra, Sol, Lua e de suas características, assim como as de outros corpos celestes, envolvendo a construção de descrições e explicações sobre suas dimensões, composição, localização e movimentos e forças que atuam entre e sobre eles.

A unidade prevê o desenvolvimento de habilidades associadas ao estudo do céu, do planeta Terra e dos fenômenos celestes e da manutenção davida nas zonas habitáveis. Os conhecimentos que as distintas culturas construíram sobre a Terra e o céu, devem ser reconhecidos enquanto manifestações, representações e narrativas de outros povos, reconhecendo outras formas de conceber o mundo, de modo a valorizar a pluralidade de conhecimentos.

Nos Anos Iniciais, a curiosidade dos

estudantes pelos fenômenos celestes pode ser o ponto de partida para explorar atividades de observação do céu, a fim de estimular o desenvolvimento do pensamento espacial, que será ampliado e aprofundado nos Anos Finais com o uso de modelos explicativos e discussões acerca da posição do nosso planeta e do papel da espécie humana no Universo. Também se promove, nos Anos Finais, a compreensão do planeta como um sistema amplo, no qual ocorrem diferentes fenômenos, o que permite discutir ainda os princípios da sustentabilidade socioambiental.

É importante que o professor esteja atento à proposição de situações problematizadoras que permitam o desenvolvimento de processos cognitivos de diferentes graus de complexidade, segundo as características dos estudantes e do ano que cursam. O estudante pode estar em diferentes estágios de desenvolvimento em relação ao previsto para o ano ou em relação à sua turma. Isso requer o planejamento de atividades que promovam a progressão, incluindo meios de apoiar aqueles que ainda não conseguiram o domínio esperado da habilidade.

Cabe ainda lembrar que não há desenvolvimento das habilidades sem objetos de conhecimento, tradicionalmente expressos em conteúdos. No caso do Currículo Paulista de Ciências, esse desenvolvimento deve se dar pelo viés da investigação cujos procedimentos foram aqui explicitados. Destaque-se, ainda, a necessidade de acompanhamento continuo dessas aprendizagens, segundo um processo de avaliação crítica e reflexiva que ofereça elementos que permitam a revisão da prática docente e a consolidação da aprendizagem de todos os estudantes.

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Matéria e energia	1º	(EF01CI01A) Reconhecer e comparar as características dos objetos de seu uso cotidiano e identificar os materiais de que são feitos. (EF01CI01B) Identificar os modos de descarte/destinação dos objetos de uso cotidiano e como podem ser usados e reaproveitados de forma consciente e sustentável.	Características dos materiais Materiais e ambiente
Vida e evolução	1º	(EF01CI02) Localizar, nomear e representar as partes do corpo humano, por meio de desenhos, aplicativos, softwares e/ou modelos tridimensionais e explicar as funções de cada parte.	Corpo humano
Vida e evolução	1º	(EF01CI03A) Identificar hábitos de higiene do corpo e discutir as razões pelas quais lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas, são medidas de prevenção, necessárias para a manutenção da saúde. (EF01CI03B) Associar a saúde coletiva aos hábitos de higiene, como ação preventiva ou de manutenção da qualidade de vida dos indivíduos.	Corpo humano Saúde
Vida e evolução	1º	(EF01CI04) Comparar as características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.	Corpo humano
Terra e Universo	1º	(EF01CI05) Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos.	Escalas de tempo
Terra e Universo	1º	(EF01CI06) Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos.	Escalas de tempo
Matéria e energia	2º	(EF02CI01) Identificar de que materiais os objetos utilizados no dia a dia são feitos (metal, madeira, vidro, entre outros), como são utilizados e pesquisar informações relacionadas ao uso destes objetos no passado.	Propriedades e usos dos materiais
Matéria e energia	2º	(EF02CI02) Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.).	Propriedades e usos dos materiais
Matéria e energia	2º	(EF02CI03) Identificar possíveis situações de risco e discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes tais como os relacionados a objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos, condições climáticas, entre outros.	Propriedades e usos dos materiais Prevenção de acidentes domésticos
Vida e evolução	2º	(EF02CI04) Observar e descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida e local onde se desenvolvem) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que vivem.	Seres vivos no ambiente
Vida e evolução	2º	(EF02CI05) Investigar em diferentes ambientes do seu cotidiano ou da sua região a importância da água e da luz para a manutenção da vida e dos seres vivos.	Seres vivos no ambiente
Vida e evolução	2º	(EF02CI06) Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.	Seres vivos no ambiente
Terra e Universo	2º	(EF02CI07A) Observar e registrar a posição do Sol no céu relacionando-a às atividades realizadas ao longo do dia. (EF02CI07B) Observar e registrar tamanho, forma e posição da sombra projetada de um objeto e descrever suas mudanças em relação as posições do Sol em diversos horários do dia.	Movimento aparente do Sol no céu
Terra e Universo	2º	(EF02CI08) Observar, registrar e comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies escura, clara e metálica, etc.).	O Sol como fonte de luz e calor
Matéria e energia	3º	(EF03CI01) Produzir diferentes sons a partir da vibração dos objetos e identificar variáveis (material de que são feitos, tamanho, forma) que influem nesse fenômeno.	Produção de som
Matéria e energia	3º	(EF03CI02) Experimentar e descrever o que ocorre com a passagem da luz através de objetos transparentes (copos, janelas de vidro, lentes, prismas, água, etc.), no contato com superfícies polidas (espelhos) e na intersecção com objetos opacos (paredes, pratos, pessoas e outros objetos de uso cotidiano).	Efeitos da luz nos materiais

Matéria e energia	3º	(EF03CI03A) Identificar e discutir hábitos individuais necessários para a manutenção da saúde auditiva e visual em termos de som e luz. (EF03CI03B) Reconhecer condições ambientais prejudiciais à saúde auditiva e visual.	Produção de som Efeitos da luz nos materiais Saúde auditiva e visual
Vida e evolução	3º	(EF03CI04) Identificar características sobre o modo de vida (hábitos alimentares, reprodução, locomoção, entre outros) dos animais do seu cotidiano comparando-os aos de outros ambientes.	Características e desenvolvimento dos animais
Vida e evolução	3º	(EF03CI06) Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características observáveis (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas, etc.).	Características e desenvolvimento dos animais
Vida e evolução	3º	(EF03CI05) Identificar, comparar e comunicar as alterações de características que ocorrem desde o nascimento e em diferentes fases da vida dos animais, inclusive os seres humanos.	Características e desenvolvimento dos animais
Terra e Universo	3º	(EF03CI07) Identificar características da Terra (como seu formato geoide, a presença de água, solo, etc.), com base na observação, manipulação e comparação das diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.) incluindo os aspectos culturais de diferentes povos.	Características da Terra Observação do céu
Terra e Universo	3º	(EF03CI08A) Observar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu. (EF03CI08B) identificar e descrever como os ciclos diários e os corpos celestes são representados em diferentes culturas valorizando a construção do conhecimento científico ao longo da história humana. (EF03CI08C) Reconhecer como os avanços tecnológicos (lunetas, telescópios, mapas, entre outros) possibilitam a compreensão científica sobre o céu.	Características da Terra Observação do céu
Terra e Universo	3º	(EF03CI09) Classificar diferentes amostras de solo do entorno da escola e reconhecer suas características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade, etc.	Características da Terra Usos do solo
Matéria e energia	4º	(EF04CI01) Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição.	Misturas
Matéria e energia	4º	(EF04CI02) Investigar as transformações que ocorrem nos materiais quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade), registrando as evidências observadas em experimentos e diferenciando os resultados obtidos.	Transformações reversíveis e não reversíveis
Matéria e energia	4º	(EF04CI03) Concluir que algumas mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento são reversíveis (como as mudanças de estado físico da água) e outras não (como a queima de materiais, etc.) e reconhecer a existência em fenômenos no cotidiano.	Misturas Transformações reversíveis e não reversíveis
Vida e evolução	4º	(EF04CI04) Analisar e construir cadeias alimentares simples, reconhecendo a posição ocupada pelos seres vivos nessas cadeias e o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos.	Cadeias alimentares simples Microrganismos
Vida e evolução	4º	(EF04CI05) Descrever e associar o ciclo da matéria e o fluxo de energia que se estabelecem entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema.	Cadeias alimentares simples Microrganismos
Vida e evolução	4º	(EF04CI06) Reconhecer a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição bem como a importância ambiental desse processo.	Cadeias alimentares simples Microrganismos
Vida e evolução	4º	(EF04CI07) Explicar a participação de microrganismos na produção de alimentos, combustíveis, medicamentos, entre outros.	Microrganismos
Vida e evolução	4º	(EF04CI08) Propor, a partir do conhecimento das formas de transmissão de alguns microrganismos (vírus, bactérias e protozoários), atitudes e medidas adequadas para prevenção de doenças a eles associadas.	Microrganismos Saúde
Vida e evolução	4º	(EF04CI12*) Identificar as atitudes de prevenção relacionadas a algumas patologias infectocontagiosas com maior incidência no Estado de São Paulo e comunicar informações sobre elas em sua comunidade como uma ação de saúde pública.	Microrganismos Saúde
Terra e Universo	4º	(EF04CI09) Analisar e acompanhar as projeções de sombras de prédios, torres, árvores, tendo como referência os pontos cardeais e descrever as mudanças de projeções nas sombras ao longo do dia e meses.	Pontos cardeais Calendários, fenômenos cíclicos e cultura
Terra e Universo	4º	(EF04CI10) Comparar as indicações dos pontos cardeais resultantes da observação das sombras de uma vara (gnômon) com aquelas obtidas por meio de uma bússola.	Pontos cardeais
Terra e Universo	4º	(EF04CI11A) Explicar a relação entre os movimentos observáveis do Sistema Sol, Terra e Lua e associá-los a períodos regulares de marcação do tempo na vida humana. (EF04CI11B) Reconhecer a referência do movimento do Sol, da Terra e da Lua na construção de diferentes calendários em diversas culturas.	Calendários, fenômenos cíclicos e cultura
Matéria e energia	5º	(EF05CI01A) Explorar fenômenos da vida cotidiana que evidenciem propriedades físicas dos materiais, como densidade, condutibilidade térmica e elétrica, respostas a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas, dureza, elasticidade, dentre outras. (EF05CI01B) Identificar e relatar o uso de materiais em objetos mais utilizados no cotidiano e associar as escolhas desses materiais às suas propriedades para o fim desejado como, por exemplo, a condutibilidade elétrica em fiações, a dureza de determinados materiais em aplicações na infraestrutura de casas ou construção de instrumentos de trabalho no campo, na indústria, dentre outras.	Propriedades físicas e químicas dos materiais

Matéria e energia	5º	(EF05CI02) Reconhecer as mudanças de estado físico da água estabelecendo relação com o ciclo hidrológico e suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, na produção tecnológica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas em diferentes escalas: local, regional e nacional.	Ciclo hidrológico Consumo consciente
Matéria e energia	5º	(EF05CI03) Identificar os efeitos decorrentes da ação do ser humano sobre o equilíbrio ambiental relacionando a vegetação com o ciclo da água e a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico.	Ciclo hidrológico Consumo consciente Reciclagem
Matéria e energia	5º	(EF05CI14) Comunicar por meio da tecnologia a importância das ações sustentáveis para a manutenção do equilíbrio ambiental na comunidade em que vive, como um modo de intervir na saúde coletiva.	Ciclo hidrológico Consumo consciente Reciclagem
Matéria e energia	5º	(EF05CI04) Identificar os usos da água nas atividades cotidianas, do campo, no transporte, na indústria, no lazer e na geração de energia, para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desse recurso.	Ciclo hidrológico Consumo consciente Reciclagem
Matéria e energia	5º	(EF05CI05) Construir proposta coletiva incentivando o consumo consciente e discutir soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e nos demais espaços de vivência.	Propriedades físicas dos materiais Consumo consciente Reciclagem
Vida e evolução	5º	(EF05CI06A) Identificar e registrar de diferentes formas (ilustrações, vídeos, simuladores e outros) o processo de digestão dos alimentos, considerando o caminho percorrido pelos alimentos no sistema digestório ou pelo gás oxigênio no sistema respiratório. (EF05CI06B) Selecionar argumentos que justifiquem por que o sistema digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas.	Nutrição do organismo Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório
Vida e evolução	5º	(EF05CI07) Descrever e representar o sistema circulatório e seu funcionamento (por meio de ilustrações ou representações digitais), relacionando-o à distribuição dos nutrientes pelo organismo e à eliminação dos resíduos produzidos.	Nutrição do organismo Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório

Vida e evolução	5º	(EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, a idade, sexo, etc.) para a manutenção da saúde.	Nutrição do organismo Hábitos alimentares Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório
Vida e evolução	5º	(EF05CI15*) Reconhecer as diferentes ofertas de alimentação de acordo com a região onde se vive, discutindo criticamente os aspectos sociais envolvidos na escassez de alimento provocada pelas condições ambientais ou pela ação humana.	Nutrição do organismo Hábitos alimentares
Vida e evolução	5º	(EF05CI16*) Adaptar e propor um cardápio equilibrado utilizando os alimentos regionais pela sua sazonalidade e associar à alimentação como promotora de saúde.	Nutrição do organismo Hábitos alimentares
Vida e evolução	5º	(EF05CI09) Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais como obesidade e subnutrição entre crianças, jovens e adultos, a partir da análise de hábitos individuais ou de grupos sociais (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.).	Nutrição do organismo Hábitos alimentares Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório
Terra e Universo	5º	(EF05CI10) Identificar algumas constelações no céu, com o apoio de recursos como mapas celestes, aplicativos digitais, entre outros, ou mesmo por meio da observação e visualização direta do céu.	Constelações e mapas celestes
Terra e Universo	5º	(EF05CI11) Relacionar o movimento aparente diário do Sol e das demais estrelas no céu ao movimento de rotação da Terra e a sucessão de dias e de noites.	Movimento de rotação da Terra
Terra e Universo	5º	(EF05CI12) Observar e registrar as formas aparentes da Lua no céu por um determinado período de tempo e concluir sobre a periodicidade de suas fases.	Movimento de rotação da Terra Periodicidade das fases da Lua
Terra e Universo	5º	(EF05CI13) Projetar e construir dispositivos para observação à distância (luneta, periscópio etc.), para observação ampliada de objetos (lupas, microscópios) ou para registro de imagens (máquinas fotográficas) e discutir usos sociais desses dispositivos.	Instrumentos ópticos
Matéria e energia	6º	(EF06CI01) Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais, a partir da observação e da comparação das características e propriedades de diferentes materiais, por meio da execução de experimentos simples como a mistura de água e sal, água e areia, dentre outros.	Misturas homogêneas e heterogêneas Separação de materiais

Matéria e energia	6º	(EF06CI02) Observar, identificar e registrar evidências de transformações químicas decorrentes da mistura de diversos materiais, ocorridas tanto na realização de experimentos quanto em situações do cotidiano, como a mistura de ingredientes para fazer um bolo, mistura de vinagre com bicarbonato de sódio, como também pelo conhecimento, por meio de publicação eletrônica ou impressa, de situações relacionadas ao sistema de produção.	Misturas homogêneas e heterogêneas Separação de materiais Transformações químicas
Matéria e energia	6º	(EF06CI03) Selecionar métodos adequados para a separação de diferentes sistemas heterogêneos a partir da investigação e identificação de processos de separação de materiais de uso cotidiano, bem como pesquisar sobre procedimentos específicos tais como a produção de sal de cozinha e a destilação do petróleo.	Misturas homogêneas e heterogêneas Separação de materiais Materiais sintéticos Transformações químicas
Matéria e energia	6º	(EF06CI04) Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios e avaliando impactos socioambientais.	Materiais sintéticos Transformações químicas
Vida e evolução	6º	(EF06CI05) Identificar a organização básica da célula por meio de imagens impressas e digitais, de animações computadorizadas e de instrumentos ópticos, reconhecendo-a como unidade estrutural e funcional dos seres vivos unicelulares e pluricelulares, na perspectiva da História da Ciência.	Célula como unidade dos seres vivos
Vida e evolução	6º	(EF06CI06) Concluir com base na análise de ilustrações e ou modelos (físicos ou digitais), que os organismos são um complexo arranjo de sistemas com diferentes níveis de organização.	Célula como unidade da vida Níveis de organização dos seres vivos
Vida e evolução	6º	(EF06CI07) Justificar o papel do sistema nervoso na coordenação das ações motoras e sensoriais do corpo, com base na compreensão e análise de suas estruturas básicas e respectivas funções.	Interação entre os sistemas locomotor e nervoso
Vida e evolução	6º	(EF06CI08) Explicar a importância da visão (captação e interpretação das imagens) na interação do organismo com o meio e, com base no funcionamento do olho humano, selecionar lentes adequadas para a correção de diferentes defeitos da visão.	Interação entre sistema muscular e nervoso Lentes corretivas
Vida e evolução	6º	(EF06CI09) Concluir, com base na observação de situações do cotidiano ou reproduzidas em vídeos, que a estrutura, a sustentação e a movimentação dos seres vertebrados resultam da interação entre os sistemas muscular, ósseo e nervoso.	Sistema locomotor ou esquelético Interação entre os sistemas locomotor e nervoso

Vida e evolução	6º	(EF06CI10) Explicar como o funcionamento do sistema nervoso pode ser afetado por substâncias psicoativas.	Interação entre os sistemas locomotor e nervoso
Terra e Universo	6º	(EF06CI11) Identificar e descrever as diferentes camadas que estruturam o planeta Terra, da estrutura interna à atmosfera, e suas principais características.	Forma, estrutura e movimentos da Terra
Terra e Universo	6º	(EF06CI12) Categorizar as rochas de acordo com suas características e origem e associar as rochas sedimentares à formação de fósseis em diferentes períodos geológicos.	Forma, estrutura e movimentos da Terra
Terra e Universo	6º	(EF06CI13) Selecionar argumentos e evidências científicas que demonstrem a esfericidade da Terra.	Forma, estrutura e movimentos da Terra
Terra e Universo	6º	(EF06CI14) Reconhecer e explicar que os movimentos de rotação e translação da Terra e da inclinação de seu eixo de rotação em relação ao plano de sua órbita em torno do Sol originam eventos como as mudanças na sombra de objetos ao longo do dia, em diferentes períodos do ano.	Forma, estrutura e movimentos da Terra
Matéria e energia	7º	(EF07CI01A) Discutir a aplicação das máquinas simples (martelo, tesoura, uma alavanca, roldana, plano inclinado entre outras) e propor soluções e invenções para a realização de tarefas mecânicas cotidianas. (EF07CI01B) Investigar como as máquinas simples fizeram parte do cotidiano humano em diferentes períodos históricos, incluindo o desenvolvimento industrial paulista, e argumentar sobre como seu uso mudou a sociedade.	Máquinas simples
Matéria e energia	7º	(EF07CI02) Diferenciar temperatura, calor e sensação térmica em diferentes situações cotidianas de equilíbrio termodinâmico e identificar materiais de acordo com o processo de propagação térmica.	Formas de propagação do calor Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra
Matéria e energia	7º	(EF07CI03) Utilizar o conhecimento das formas de propagação do calor para justificar a utilização de determinados materiais (condutores e isolantes) na vida cotidiana, explicar o princípio de funcionamento de alguns equipamentos (garrafa térmica, coletor solar etc.) e/ou construir soluções tecnológicas a partir desse conhecimento.	Formas de propagação do calor Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra
Matéria e energia	7º	(EF07CI04) Identificar, analisar e avaliar o papel do equilíbrio termodinâmico para a manutenção da vida na Terra, para o funcionamento de máquinas térmicas e em outras situações cotidianas.	Formas de propagação do calor Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra

Matéria e energia	7º	(EF07CI05) Discutir o uso de diferentes tipos de combustíveis e máquinas térmicas ao longo do tempo, para avaliar e argumentar sobre os avanços na perspectiva econômica e consequências socioambientais causadas pela produção e uso desses materiais e máquinas.	História dos combustíveis e das máquinas térmicas
Matéria e energia	7º	(EF07CI06) Discutir e avaliar mudanças econômicas, culturais e sociais, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento de novos materiais e tecnologias como automação e informatização.	Máquinas simples História dos combustíveis e das máquinas térmicas
Matéria e energia	7º	(EF07CI17*) Reconhecer e explicar como a tecnologia da informação e comunicação está presente na sociedade e propor seu uso consciente em situações do cotidiano e para o trabalho.	Máquinas simples História dos combustíveis e das máquinas térmicas
Vida e evolução	7º	(EF07CI07) Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas.	Diversidade de ecossistemas Fenômenos naturais e impactos ambientais
Vida e evolução	7º	(EF07CI18*) Identificar as unidades de conservação existentes no território paulista e argumentar sobre suas características e importância em relação à preservação, à conservação e ao uso sustentável.	Diversidade de ecossistemas Fenômenos naturais e impactos ambientais
Vida e evolução	7º	(EF07CI08) Identificar possíveis impactos provocados pela ocorrência de catástrofes naturais ou alterações nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema e avaliar de que maneira podem afetar suas populações quanto às possibilidades de extinção de espécies, alteração de hábitos, migração, entre outras.	Diversidade de ecossistemas Fenômenos naturais e impactos ambientais
Vida e evolução	7º	(EF07CI09) Interpretar as condições de saúde da comunidade, cidade ou estado, com base na leitura, análise e comparação de indicadores de saúde - taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica, entre outros - e de resultados de políticas públicas destinadas à saúde.	Fenômenos naturais e impactos ambientais Programas e indicadores de saúde pública

Vida e evolução	7º	(EF07CI10A) Identificar principais características de vírus e bactérias e as principais patologias que provocam no organismo humano. (EF07CI10B) Argumentar sobre a importância da vacinação para a saúde pública, com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo e o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva e para a erradicação de doenças.	Fenômenos naturais e impactos ambientais Programas e indicadores de saúde pública
Vida e evolução	7º	(EF07CI11) Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando e propondo soluções com base em indicadores ambientais e de qualidade de vida.	Fenômenos naturais e impactos ambientais Programas e indicadores de saúde pública
Terra e Universo	7º	(EF07CI12) Reconhecer que o ar é uma mistura de gases, identificando sua composição e discutir fenômenos naturais ou antrópicos que podem alterar essa composição.	Composição do ar Efeito estufa Camada de ozônio
Terra e Universo	7º	(EF07CI13A) Identificar e descrever o mecanismo natural do efeito estufa e seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra. (EF07CI13B) Identificar, avaliar e discutir as ações humanas responsáveis pelo aumento artificial do efeito estufa (como a queima dos combustíveis fósseis, o desmatamento, as queimadas e a pecuária) a fim de planejar e comunicar propostas para a reversão ou controle desse quadro.	Composição do ar Efeito estufa
Terra e Universo	7º	(EF07CI14A) Identificar, representar e descrever, por meio de evidências, a ação dos raios solares sobre o planeta Terra, a relação entre a existência da vida e a composição da atmosfera, incluindo a camada de ozônio. (EF07CI14B) Identificar os fatores que aumentam ou diminuem a presença da camada de ozônio na atmosfera, com apresentação de propostas individuais e coletivas para sua preservação.	Composição do ar Camada de ozônio
Terra e Universo	7º	(EF07CI15) Investigar fenômenos naturais como vulcões, terremotos e tsunamis e justificar a rara ocorrência desses fenômenos no Brasil, com base no modelo das placas tectônicas.	Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis) Placas tectônicas e deriva continental

Terra e Universo	7º	(EF07CI16) Justificar o formato das costas brasileira e africana com base na teoria da deriva dos continentes.	Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis) Placas tectônicas e deriva continental
Matéria e energia	8º	(EF08CI01) Identificar e classificar diferentes fontes, renováveis e não renováveis, e comparar como a energia é utilizada em residências, comunidades ou cidades em relação aos princípios da sustentabilidade.	Fontes e tipos de energia Transformação de energia
Matéria e energia	8º	(EF08CI17*) Discutir e propor o uso da energia de modo confiável, sustentável, moderno e economicamente acessível para todos.	Fontes e tipos de energia Transformação de energia
Matéria e energia	8º	(EF08CI02) Planejar e construir circuitos elétricos com pilha/bateria, fios e lâmpada ou outros dispositivos e compará-los aos circuitos elétricos residenciais.	Fontes e tipos de energia Transformação de energia Circuitos elétricos Uso consciente de energia elétrica
Matéria e energia	8º	(EF08CI03) Classificar equipamentos elétricos residenciais, tais como chuveiro, ferro, lâmpadas, TV, rádio, geladeira e outros, de acordo com o tipo de transformação de energia (elétrica para as energias térmica, luminosa, sonora e mecânica).	Fontes e tipos de energia Transformação de energia Uso consciente de energia elétrica
Matéria e energia	8º	(EF08CI18*) Investigar o processo de produção e o consumo de equipamentos eletrônicos e argumentar com criticidade sobre o impacto na saúde individual e coletiva das pessoas, propondo modos de consumo mais sustentáveis.	Fontes e tipos de energia Transformação de energia Uso consciente de energia elétrica
Matéria e energia	8º	(EF08CI04) Calcular o consumo de eletrodomésticos, a partir dos dados de potência descritos no próprio equipamento e tempo médio de uso, para comparar e avaliar seu impacto no consumo doméstico.	Cálculo de consumo de energia elétrica Circuitos elétricos Uso consciente de energia elétrica
Matéria e energia	8º	(EF08CI05) Propor e implementar ações coletivas em sua escola ou comunidade para uso consciente da energia elétrica (consumo de energia e eficiência energética) e descarte de equipamentos, principalmente os eletrônicos, com vistas ao desenvolvimento de uma sociedade sustentável.	Uso consciente de energia elétrica

Matéria e energia	8º	(EF08CI06A) Identificar e explicar o percurso da eletricidade desde a sua produção, nas usinas geradoras termelétricas, hidrelétricas, eólicas e outras, até sua cidade, comunidade, casa ou escola. (EF08CI06B) Identificar e analisar semelhanças e diferenças entre as diversas modalidades de energia (mecânica, térmica, sonora, elétrica, eólica, solar, luminosa, nuclear, etc.), bem como os seus respectivos impactos socioambientais. (EF08CI06C) Analisar e avaliar a relação entre a produção de energia e o desenvolvimento econômico e a qualidade de vida.	Fontes e tipos de energia Transformação de energia Uso consciente de energia elétrica
Vida e evolução	8º	(EF08CI07) Identificar e comparar diferentes processos reprodutivos em vegetais e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.	Processos reprodutivos
Vida e evolução	8º	(EF08CI08A) Identificar as transformações que ocorrem na puberdade como fenômeno biológico e comportamental, que caracteriza um período de transição da infância para a adolescência. (EF08CI08B) Identificar e explicar as interações que ocorrem entre os sistemas nervoso e endócrino, bem como a manifestação no desenvolvimento do organismo humano, nos aspectos comportamentais, morfológicos e fisiológicos.	Processos reprodutivos Sexualidade
Vida e evolução	8º	(EF08CI09) Identificar e comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método adequado à prevenção da gravidez na adolescência e de Infecções Sexualmente Transmissíveis - IST.	Processos reprodutivos Sexualidade
Vida e evolução	8º	(EF08CI10) Identificar sintomas, modos de transmissão, tratamento das principais Infecções Sexualmente Transmissíveis - IST, incluindo HIV/Aids e discutir e argumentar sobre a importância das estratégias e métodos de prevenção como promoção do autocuidado e como uma questão de saúde pública.	Processos reprodutivos Sexualidade
Vida e evolução	8º	(EF08CI19*) Reconhecer a importância da prevenção no contexto da saúde sexual e reprodutiva para identificar e propor atitudes de autocuidado e respeito a si e ao outro.	Processos reprodutivos Sexualidade
Vida e evolução	8º	(EF08CI11) Reconhecer a sexualidade humana na sua integralidade, selecionando argumentos que evidenciem as dimensões biológicas, socioculturais, afetivas e éticas, valorizando e respeitando a diversidade de manifestações e expressões da identidade humana e compreendendo o preconceito e a discriminação como uma construção social.	Processos reprodutivos Sexualidade

Vida e evolução	8º	(EF08CI20*) Discutir sobre as diferentes motivações para o uso de substâncias psicoativas e propor ações de prevenção baseadas na identificação dos fatores de proteção.	Saúde
Vida e evolução	8º	(EF08CI21*) Discutir os fatores de proteção psicoafetivos pertinentes à idade pré-adolescência e a adolescência valorizando o autocuidado e o respeito a si e ao outro, e a vida.	Saúde
Terra e Universo	8º	(EF08CI12) Construir modelos em diferentes meios, incluindo ferramentas digitais, com base na observação da Lua no céu, para explicar a ocorrência das fases da Lua e dos eclipses, e nas posições relativas entre Sol, Terra e Lua.	Sistema Sol, Terra e Lua
Terra e Universo	8º	(EF08CI13) Descrever e representar os movimentos de rotação e translação da Terra e analisar o papel da inclinação do eixo de rotação da Terra em relação à sua órbita na ocorrência das estações do ano, com a utilização de modelos tridimensionais.	Sistema Sol, Terra e Lua Clima
Terra e Universo	8º	(EF08CI14) Relacionar climas regionais aos padrões de circulação atmosférica e oceânica, bem como ao aquecimento desigual em decorrência da forma e dos movimentos da Terra.	Sistema Sol, Terra e Lua Clima
Terra e Universo	8º	(EF08CI15) Identificar variáveis envolvidas na previsão do tempo, simular situações nas quais elas possam ser medidas, a partir de análise de dados como temperatura, umidade e pressão.	Clima
Terra e Universo	8º	(EF08CI16) Discutir iniciativas que contribuam para restabelecer o equilíbrio ambiental a partir da identificação e análise de alterações climáticas regionais e globais provocadas pela intervenção humana.	Clima
Matéria e energia	9º	(EF09CI01) Investigar as mudanças de estado físico da matéria para explicar e representar essas transformações com base no modelo de constituição submicroscópica.	Estrutura da matéria
Matéria e energia	9º	(EF09CI02) Identificar e comparar quantidades de reagentes e produtos envolvidos em transformações químicas, estabelecendo a proporção entre as suas massas.	Aspectos quantitativos das transformações químicas Estrutura da matéria
Matéria e energia	9º	(EF09CI03) Identificar e descrever modelos referentes a estrutura da matéria, de modo a conhecer a constituição do átomo e composição de moléculas simples e comparar estes modelos a outros propostos ao longo da história das descobertas científicas.	Estrutura da matéria

Matéria e energia	9º	(EF09CI04) Planejar e executar experimentos que evidenciem que todas as cores de luz podem ser formadas pela composição das três cores primárias da luz e que a cor de um objeto está relacionada também à cor da luz que o ilumina.	Estrutura da matéria Radiações e suas aplicações na saúde
Matéria e energia	9º	(EF09CI05) Identificar, analisar, categorizar e explicar, a partir dos conhecimentos científico-tecnológico envolvidos, a transmissão e recepção de imagem e som que revolucionaram os sistemas de comunicação humana.	Radiações e suas aplicações na saúde
Matéria e energia	9º	(EF09CI06) Identificar e classificar as radiações eletromagnéticas de acordo suas frequências, fontes e aplicações, discutindo e avaliando as implicações de seu uso em aparelhos tais como controle remoto, telefone celular, *smartphones*, raio X, forno de micro-ondas e fotocélulas.	Radiações e suas aplicações na saúde
Matéria e energia	9º	(EF09CI07) Identificar e compreender o avanço tecnológico da aplicação das radiações na medicina diagnóstica (raio X, ultrassom, ressonâncias nuclear e magnética) e no tratamento de doenças (radioterapia, cirurgia ótica a laser, infravermelho, ultravioleta, etc.).	Radiações e suas aplicações na saúde
Matéria e energia	9º	(EF09CI18*) Investigar como as Ciências e a Tecnologia influenciam o modo de vida das pessoas quanto ao acesso, transmissão, captação e distribuição de informações (dados, vídeos, imagens, áudios, entre outros) e argumentar a respeito de uma atitude individual e coletiva, crítica e reflexiva, sobre a natureza dessas informações, os meios de veiculação e princípios éticos envolvidos.	Radiações e suas aplicações na saúde
Matéria e energia	9º	(EF09CI19*) Discutir as relações entre as necessidades sociais e a evolução das tecnologias para a Saúde compreendendo, com base em indicadores, que o acesso à Saúde está relacionado à qualidade de vida de toda a população.	Radiações e suas aplicações na saúde
Vida e evolução	9º	(EF09CI08) Associar os gametas à transmissão das características hereditárias e reconhecer os princípios da hereditariedade, estabelecendo relações entre ancestrais e descendentes.	Hereditariedade
Vida e evolução	9º	(EF09CI09) Discutir as ideias de Mendel sobre fatores hereditários, gametas, segregação e fecundação na transmissão de características hereditárias em diferentes organismos.	Hereditariedade Ideias evolucionistas
Vida e evolução	9º	(EF09CI10) Comparar as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin apresentadas em textos científicos e históricos, identificando semelhanças e diferenças entre essas ideias e sua importância para explicar a diversidade biológica.	Hereditariedade Ideias evolucionistas

Vida e evolução	9º	(EF09CI11) Selecionar informações relevantes sobre a variação de seres vivos e discutir a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo.	Hereditariedade Ideias evolucionistas
Vida e evolução	9º	(EF09CI12A) Discutir a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional e suas relações com as populações humanas e as bacias hidrográficas. (EF09CI12B) Propor estratégias de uso sustentável dos espaços relacionados às áreas de drenagem, rios, seus afluentes e subafluentes, próximos à comunidade em que vive.	Preservação da biodiversidade
Vida e evolução	9º	(EF09CI13) Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da comunidade e/ou da cidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas.	Preservação da biodiversidade
Terra e Universo	9º	(EF09CI14) Descrever a composição e a estrutura do Sistema Solar (Sol, planetas rochosos, planetas gigantes gasosos e corpos menores), assim como a localização do Sistema Solar na nossa Galáxia (a Via Láctea) e dela no Universo (apenas uma galáxia dentre bilhões).	Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo
Terra e Universo	9º	(EF09CI15) Identificar e relacionar diferentes leituras do céu e explicações sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar às necessidades de distintas culturas (agricultura, caça, mito, orientação espacial e temporal, entre outras).	Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo Astronomia e cultura
Terra e Universo	9º	(EF09CI16) Pesquisar e selecionar argumentos sobre a viabilidade da sobrevivência humana fora da Terra, com base nas condições necessárias à vida, nas características dos planetas, nas distâncias e tempo envolvido em viagens interplanetárias e interestelares.	Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo Vida humana fora da Terra
Terra e Universo	9º	(EF09CI20*) Investigar e discutir os avanços tecnológicos conquistados pela humanidade ao longo da exploração espacial e suas interferências no modo de vida humano (como na comunicação e na produção equipamentos, entre outros).	Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo Vida humana fora da Terra
Terra e Universo	9º	(EF09CI17) Descrever o ciclo evolutivo do Sol - nascimento, vida e morte - com base no conhecimento das etapas de evolução de estrelas e analisar possíveis efeitos desse processo em nosso planeta.	Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo Evolução estelar

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

A área de Ciências Humanas no Currículo Paulista engloba os componentes de Geografia e História. Nessa área, o estudante terá a oportunidade de compreender as relações entre o tempo, o espaço, a sociedade e a natureza, de forma contextualizada e significativa.

Na Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas indica caminhos para o desenvolvimento de explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas, procedimentos de investigação, pensamento ético, criativo e crítico, resolução de problemas e interfaces com diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica, entre outras), de modo a propiciar aos estudantes possibilidades para interpretar o mundo, compreender processos e fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais e propor ações de intervenção a partir da sua realidade.

Assim, essa área visa contribuir para a formação integral dos estudantes, para que possam reconhecer suas responsabilidades na produção do espaço social, político, cultural e geográfico, e no cuidado consigo, com o outro e com o planeta.

Desse modo, o Currículo Paulista retoma as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da área de Ciências Humanas, destacando alguns pontos fundamentais:

A área de Ciências Humanas contribui para que os estudantes desenvolvam a cognição in situ, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente. (BRASIL, 2017, p.351)

Essa área pretende dialogar com a realidade da comunidade local, regional e global, à luz das características demográficas, naturais, temporais, políticas, econômicas, socioculturais ecomos temas contemporâneos.

Na elaboração do Currículo foram considerados os seguintes temas transversais:

- Direitos da Criança e do Adolescente;
- Educação para o Trânsito;
- Educação Ambiental;
- Educação Alimentar e Nutricional;
- Processo de envelhecimento, respeito e

valorização do idoso;

• Educação em Direitos Humanos;

• Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena;

• Desenvolvimento Sustentável dos povos e comunidades tradicionais;

• Saúde, vida familiar e social;

• Educação para o Consumo;

• Educação Financeira e Fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural;

• Educação para Redução de Riscos e Desastres;

• Relações de trabalho.

Essas temáticas são contempladas na área de Ciências Humanas e em habilidades de componentes curriculares de outras áreas do conhecimento, cabendo às escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. Nesse sentido, o trabalho com temas transversais é fundamental para que o estudante compreenda criticamente o mundo em que vive, propondo ações de intervenção para o desenvolvimento de uma sociedade justa, democrática, igualitária, inclusiva e sustentável.

Ao longo da Educação Básica, a área de Ciências Humanas contribui para que, de forma gradativa, os estudantes ampliem o repertório de leitura do mundo social e natural, tendo como ponto de partida (Anos Iniciais) areflexãosobre asua inserção singular e as suas relações no seu lugar de vivência, considerando,posteriormente, as conexões com tempos e espaços mais amplos (Anos Finais).

Na área de Ciências Humanas, os objetos de conhecimento das unidades temáticas de Geografia e História possuem alinhamento teórico-metodológico ao longo do Ensino Fundamental. Podemos observar que nos Anos Iniciais a unidade temática de Geografia “O sujeito e o seu lugar no mundo” e as unidades temáticas de História“Mundo pessoal: meu lugar no mundo”, “Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo” e “O lugar em que vive”; priorizam seus estudos a partir do lugar de vivência do estudante.

Nos Anos Finais o foco dos componentes está nas modificações da paisagem, nas relações sociais e dos seres humanos com a natureza, em diferentes tempos; questões sobre as transformações ocorridas no Brasil com os processos econômicos gerados pela colonização e a configuração do território; o reconhecimento da diversidade de povos na construção do Brasil; a transição do mercantilismo para o capitalismo; conflitos e transformações sociais nos territórios brasileiro, latino-americano, europeu e africano; questões de fronteiras; conflitos entre nações; resistência, direitos universais e sustentabilidade, entre outros que possibilitam o desenvolvimento de um trabalho conjunto na área.

As competências específicas da área de Ciências Humanas asseguram, para os seus componentes, os direitos fundamentais de aprendizagem de modo pormenorizado que levam ao desenvolvimento das competências gerais previstas pela BNCC para toda a Educação Básica.

Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade, a autonomia, o senso crítico e a ética, propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, ambiental, social e cultural de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

GEOGRAFIA

A Base Nacional Comum Curricular BNCC) estabelece para o componente de Geografia os conhecimentos, as competências e as habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam no decorrer do Ensino Fundamental, e os propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

O contato intencional e orientado com os conhecimentos geográficos é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os estudantes precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocíniogeográfico.

Na Educação Básica, a Geografia permite ao estudante ler e interpretar o espaço geográfico por meio das formas, dos processos, das dinâmicas e dos fenômenos e a entender as relações entre as sociedades e a natureza em um mundo complexo e em constante transformação.

[...] a Geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma “visão espacial”, é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania. [...] Um cidadão que reconheça o mundo em que vive, que se compreenda como indivíduo social capaz de construir a sua história, a sua sociedade, o seu espaço, e que consiga ter os mecanismos e os instrumentos para tanto. (CALLAI, 2001, p.134)

É importante reconhecer que o ensino de Geografia passou por crises e renovações. As tensões, contradições e inspirações advindas de diferentes concepções do pensamento geográfico, por meio da Geografia Clássica ou Tradicional, a Geografia Neopositivista ou Positivismo Lógico ou Geografia Teórico-Quantitativa - , a Geografia Crítica e a Geografia Humanista e Cultural, entre outras, contribuíram para a consolidação da Geografia Escolar, refletindo-se no processo de ensino-aprendizagem e na construção de políticas públicas educacionais. Dessa forma, no ensino de Geografia, observa-se uma expressiva pluralidade de concepções teórico-metodológicas que orientam a prática docente e fundamentam a elaboração de propostas curriculares.

As transformações observadas apresentam pontos importantes para a reflexão sobre os conteúdos, as metodologias e as estratégias de avaliação e, sobretudo os caminhos para superar a dicotomia historicamente construída entre a Geografia Física e a Humana, que ainda persiste nos dias atuais, nas universidades e especialmente na Educação Básica.

No entanto, apesar do reconhecimento das diferentes contribuições, o Currículo Paulista apresenta temáticas e abordagens próximas da Geografia Crítica, Humanista e Cultural, quandose opta por enfatizar a relação sociedade e natureza e a necessidade de se refletir, agir e fazer escolhas sustentáveis diante dos desafioscontemporâneos.

O Currículo Paulista de Geografiado Ensino Fundamental está organizado com base nos princípios e conceitos da Geografia contemporânea. Ressalta-se que, embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os estudantes dominem outros conceitos operacionais, que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem.

Diante da complexidade do espaço geográfico, o ensino de Geografia, na contemporaneidade, tem o desafio de articular teorias, pressupostos éticos e políticos da educação, bem como caminhos

metodológicos; para que os estudantes aprendam a pensar e a reconhecer o espaço por meio de diferentes escalas e tempos, desenvolvendo raciocínios geográficos, o pensamento espacial e construindo novos conhecimentos.

Pensar espacialmente, compreendendo os conteúdos e conceitos geográficos e suas representações, também envolve o raciocínio, definido pelas habilidades que desenvolvemos para compreender, a estrutura e a função de um espaço e descrever sua organização e relação a outros espaços, portanto, analisar a ordem, a relação e o padrão dos objetos espaciais. (CASTELLAR, 2017, p.164)

O raciocínio geográfico está relacionado com uma maneira de exercitar o pensamento espacial, por meio de princípios fundamentais:

Analogia: um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre;

Conexão: um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes;

Diferenciação: é a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas;

Distribuição: exprime como os objetos se repartem pelo espaço;

Extensão: espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico;

Localização: posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais);

Ordem: ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

O ensino de Geografia mobiliza competências e habilidades por meio de diferentes linguagens, de princípios e dos conceitos estruturantes espaço geográfico, paisagem, lugar, território e região e outras categorias que contemplam a natureza, a sociedade, o tempo, a cultura, o trabalho e as redes, entre outros, considerando as suas diversas escalas. Outroconceito estruturante refere-se à educação cartográfica, que deve perpassar todos os anos do Ensino Fundamental. Quanto às categorias, especialmente no que se refere à natureza esociedade, é necessário aprofundar o estudo sobre os fundamentos do pensamento científico e filosófico.

Para entender o ensino, a prática do ensino de Geografia, é preciso pensar, pois, nas bases da ciência de referência. Na atualidade, a ciência geográfica tem passado por algumas mudanças. A Geografia é um campo do conhecimento científico multidimensional, sempre buscou compreender as relações que se estabelecem entre o homem e a natureza e como essas relações vêm constituindo diferentes espaços ao longo da história. Hoje, mais do que nunca, essa busca leva ao surgimento de uma pluralidade de caminhos. As relações sociais, as práticas sociais geram e são geradas por espacialidades complexas, que demandam diferentes olhares, ampliando consideravelmente o campo temático e os problemas tratados pela Geografia. E o ensino dessa disciplina, o que tem a ver com essa realidade? As preocupações que orientam a produção científica da Geografia no âmbito acadêmico são as mesmas que norteiam a estruturação da disciplina escolar? Sim e não. Sim, porque as duas têm a mesma base epistemológica; não, porque na escola existem influências diversas que dão um contorno peculiar a essa área do conhecimento. O que valida a geografia escolar é a sua base, sua ciência de referência. (CAVALCANTI, 2012, p.90)

O foco do ensino de Geografia hoje está no estudo do espaço geográfico, conceito

que pode ser entendido como produto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais, simbólicas e ambientais que nele se estabelecem. Nessa perspectiva, as relações definidas entre os elementos naturais e os construídos pela atividade humana, são regulados pelo "tempo da natureza" (processos bioquímicos e físicos, responsáveis pela produção e interação dos objetos naturais) e pelo "tempo histórico" (marcas acumuladas pela atividade humana como produtora de artefatos sociais). O espaço geográfico ainda pode ser entendido como resultado da trama entre objetos técnicos e informacionais, fluxos de matéria e informação, quese manifestam e atuam sobre uma base física. Para Santos (2008), a natureza do espaço é a soma do resultado material acumulado das ações humanas através do tempo e, de outro, animado pelas ações atuais que lhe atribuem um dinamismo e uma funcionalidade. A paisagem tem sido tomada como um primeiro foco de análise, como ponto de partida para aproximação de seu objeto de estudo que é o espaço geográfico. Pode ser definida como a unidade visível do real e que incorpora todos os fatores resultantes da construção natural, social e cultural. Para Santos (1997), a paisagem pressupõe, também, um conjunto de formas e funções em constante transformação, seus aspectos "visíveis", mas, por outro lado, as formas e as funções indicam a estrutura espacial, em princípio, "invisível", e resulta sempre do casamento da paisagem com a sociedade. Já para Vitte (2007), o conceito de paisagem se manifesta como polissêmico e resultado de uma representação filosófica e social; cada sociedade, por meio de sua cultura, imprime uma particular plasticidade à natureza que é produzida pela intencionalidade social. Já para Ab'Saber (2003), as paisagens têm sempre o caráter de herança de processos (fisiográficos e biológicos), de atuação antiga, remodelados e modificados por processos de atuação recente. São uma herança, um patrimônio coletivo dos povos que, historicamente, os modificaram ao longo do tempo e do espaço.

A definição de lugar está cada vez

mais complexa, global e dinâmica. O lugar pode ser entendido como o espaço que se torna próximo do indivíduo, constituindo-se como o lugar do pertencimento, encontros, experiência, dimensão afetiva, identidade, subjetividade e lugar do simbólico. No contexto atual, a sociedade depara-se com um conjunto de acontecimentos que ultrapassam as fronteiras do local, pois são eventos globais, mas sua repercussão se materializa no lugar. Aliás, o lugar é o depositário final dos eventos, de acordo com Santos (2003). Ainda para o autor (2008), o lugar abarca uma permanente mudança, decorrente da própria lógica da sociedade e das inovações técnicas que estão sempre transformando o espaço geográfico.

Com relação ao território, pode ser considerado sinônimo de espaço vivido, apropriado, usado, delimitado, que configura os aspectos políticos, econômicos, ambientais e culturais. O território não é apenas a configuração política de um Estado-Nação, mas sim o espaço construído pela formação social. Segundo Raffestin (1993), o território não poderia ser nada mais que o produto dos atores sociais. São eles que produzem o território, partindo da realidade inicial dada, que é o espaço. Ainda para o autor, o território é definido com base em um sistema composto por nós e redes, que constrói uma estrutura conceitual, como limite, fronteiras, vizinhança, territorialidade, entre outros. Já para Haesbaert (2007), o território é sempre múltiplo, diverso, complexo e imerso em relações de dominação e/ou de apropriação sociedade-espaço, desdobra-se da dominação político-econômica mais concreta e funcional à apropriação mais subjetiva e/ou cultural-simbólica. Segundo Corrêa (1998), o conceito de região, tradicionalmente, é entendido como uma parte da superfície da Terra, dimensionada segundo escalas territoriais diversificadas,

caracterizada pelos elementos da natureza ou como uma paisagem e sua extensão territorial, na qual se entrelaçam os componentes humanos e a natureza. Ao longo da história, o conceito foi reformulado e está associado à ideia de território amplo, regionalização, divisão do espaço, localização, extensão de um fenômeno, entre outros.

Outro conceito estruturante refere-se à educação cartográfica, visto que a linguagem cartográfica tem um papel importante no processo de aprendizagem em Geografia, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o entendimento das interações, dinâmicas, relações e dos fenômenos geográficos em diferentes escalas e para a formação da cidadania e da criticidade e autonomia do estudante.

A cartografia escolar vem se estabelecendo como um conhecimento construído nas interfaces entre Cartografia, Educação e Geografia. No entanto, a cartografia escolar abrange conhecimentos e práticas para o ensino de conteúdos originados na própria cartografia, mas que se caracteriza por lançar mão de visões de diversas áreas. Em seu estado atual, pode referir-se a formas de se apresentar conteúdos relativos ao espaço-tempo social, a concepções

teóricas de diferentes áreas de conhecimento a ela relacionadas, a experiências em diversos contextos culturais e a práticas com tecnologias da informação e comunicação. (ALMEIDA, 2011, p.07)

Para Castellar (2005), a cartografia é considerada uma linguagem, um sistema de código de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem em Geografia, articulando fatos e conceitos. Ressalta-se que também pode ser entendida como técnica e pode se tornar uma metodologia inovadora, na medida em que permite relacionar conteúdos, conceitos e fatos. As pesquisas desenvolvidas pela autora (2011 e 2017) revelam que a alfabetização cartográfica, ao ensinar a ler em Geografia, cria condições para que o estudante leia o espaço vivido e escreva sobre um determinado fenômeno observado. Ao apropriar-se da leitura, o estudante compreende a realidade vivida, consegue interpretar os conceitos implícitos no mapa e relacioná-los com o real, aplicando o pensamento espacial e o raciocíniogeográfico.

Esse processo de alfabetização cartográfica ocorre de forma gradual, em função da complexidade das relações, dinâmicas e dos fenômenos estudados, da faixa etária do estudante e da necessidade de construção de referenciais espaciais. Na infância, o estudante experimenta o grafismo como forma de expressão e o desenho pode ser considerado uma das primeiras manifestações do processo de alfabetização. Em seguida, com um repertório ampliado, representa cartograficamente o espaço, tendo como base elementos presentes no seu lugar de vivência. Desse modo, ao reconhecer os elementos constituintes do espaço e as inter-relações com outros espaços, o estudante amplia o seu repertório conceitual e metodológico, construindo os conhecimentos geográficos e cartográficos no decorrer do Ensino Fundamental e, posteriormente, no Ensino Médio.

As tecnologias no ensino de Geografia apresentam formas de observar o espaço em diversas escalas, subsidiando a compreensão das relações ambientais, sociais, econômicas, políticas e culturais em diferentes tempos. As Geotecnologias revelam potencial didático-pedagógico e têm possibilitado cada vez mais que o estudante tenha acesso a diferentes dados e representações gráficas e cartográficas produzidas pelo Sensoriamento Remoto, por Sistemas de Informações Geográficas (SIG), pelo Sistema de Posicionamento Global (GPS) e pela Cartografia Digital.

Nesse conjunto de possibilidades para o fortalecimento do ensino de Geografia no Ensino Fundamental, destaca-se a

contribuição da Cartografia Inclusiva para o processo de aprendizagem dos estudantes. Carmo e Sena (2018) em suas pesquisas apontam que os princípios da cartografia tátil que, originalmente, foram pensados para estudantes com deficiência visual, mas que, com o uso nas salas regulares, se mostraram interessantes para todos os estudantes.

Considerando os pontos destacados, a educação cartográfica contribui para a educação para a cidadania, por meio de uma aprendizagem significativa, contextualizada e inclusiva, em que os estudantes mobilizam diversas competências, habilidades e conhecimentos para ler e interpretar o espaço geográfico.

Diante do exposto, é imprescindível que o professor se reconheça como mediador no processo de ensino-aprendizagem, de forma que possa contribuir para a formação de cidadãos reflexivos, críticos, autônomos e transformadores da realidade local, regional e global, para a ampliação de repertório teórico-metodológico e para a formação integral dos estudantes. Para que isso ocorra, é importante a apropriação de novos caminhos metodológicos para um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, criativo e interessante. Nos dias atuais, as metodologias ativas (aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, ensino híbrido, gamificação, entre outras) são possibilidades para o fortalecimento do ensino de Geografia, uma vez que apresentam estratégias para o desenvolvimento das competências específicas do componente, da área de Ciências Humanas e de enfoques interdisciplinares e transversais. Para o desenvolvimento dessas estratégias, é imprescindível que o professor busque aprimoramento constante da sua formação, de forma a consolidar a autonomia docente.

Ao mesmo tempo, é preciso que o estudante se reconheça como um sujeito que vive em um mundo contraditório e desafiador bem como suas responsabilidades na construção de uma sociedade justa, igualitária e sustentável. Assim, os seus conhecimentos prévios, experiências, percepções e memórias individuais e coletivas são essenciais para a construção dos conhecimentos geográficos.

O desenvolvimento de conteúdos e

temáticas relacionadas, por exemplo, à crise socioambiental, ao desenvolvimento econômico, às relações internacionais, à globalização, à diversidade cultural, aos desastres naturais, aos conflitos, ao agronegócio, às políticas públicas territoriais, às correntes migratórias, às mudanças climáticas, aproximam os estudantes de outras escalas de análise e fenômenos geográficos. Assim sendo, ampliam o seu repertório de leitura de mundo e são estimulados a pensar espacialmente tendo como referência os espaços cotidianos, espaços físicos e sociais e a desenvolver os raciocínios geográficos baseados nos princípios da analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

Partindo desses pressupostos, é fundamental o desenvolvimento de atividades no decorrer do Ensino Funda mental que favoreçam a realização de estudos no entorno da escola e em outros lugares de referência para o estudante. O trabalho de campo e/ ou atividades extraclasse, por exemplo, consistem em atividades curriculares que visam estimular a pesquisa e que contribuem para a construção de significados para o estudante acerca dos arredores da sua escola, residência e de lugares de vivência do seu município e/ou região. Os estudantes têm a oportunidade de vivenciar experiências pedagógicas significativas e dinâmicas, de forma a compreender na prática um conteúdo e/ou temática desenvolvido na sala de aula, por meio da investigação, reflexão, interação e da construção de conhecimentos. Dessa forma, cabe à equipe gestora e ao professor planejar, com os estudantes, os roteiros dessas atividades. Assim, o trabalho de campo é uma proposta metodológica interdisciplinar e transversal, e não uma metodologia exclusiva da

Geografia. Sendo assim, é imprescindível que a atividade seja desenvolvida de forma integrada com outros componentes e áreas de conhecimento.

O Currículo Paulista objetiva conversar com a realidade da comunidade, à luz de aspectos demográficos, naturais, políticos e econômicos e elementos socioculturais e com temas contemporâneos em escala local, regional e global.

Um dos caminhos para trabalhar com os temas contemporâneos e atender à legislação vigente tem como foco a incorporação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável um conjunto de programas, ações e diretrizes que orientarão os trabalhos das Nações Unidas e de seus países membros rumo ao desenvolvimento sustentável econômico, social e ambiental. A Agenda 2030 (ONU, 2015), a ser implementada no período 2016-2030, propõe 17Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas correspondentes. Sendo assim, é de suma importância que o professor incorpore em seu planejamento pedagógico os temas transversais e a Agenda 2030, para garantir uma formação integral dos estudantes.

A Geografia possibilita o desenvolvimento do domínio da espacialidade, o reconhecimento dos princípios e leis que regem os tempos da natureza e o tempo social, das conexões entre os componentes físico-naturais e, destes, com as ações antrópicas, a compreensão das relações entre os eventos geográficos em diferentes escalas, a utilização de conhecimentos geográficos para agir de forma ética e solidária, o reconhecimento da diversidade e das diferenças e a investigação e resolução de problemas da vida cotidiana, consolidando um processo de alfabetização científica e cartográfica em articulação com diferentes áreas do conhecimento e temas transversais.

No contexto da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em Geografia, será necessário considerar o que os estudantes aprenderam na Educação Infantil, em articulação com os saberes de outros componentes curriculares e áreas de conhecimento, no sentido de consolidação do processo de alfabetização e letramento e de desenvolvimento de diferentes raciocínios. É importante, na faixa etária associada a essa fase do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações. Assim, a partir dos lugares de vivência, os estudantes desenvolvem a percepção e o domínio do espaço, noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais, sendo que os conceitos articuladores, como paisagem, região e território, vão se integrando e ampliando as escalas de análise.

No Ensino Fundamental – Anos Finais, pretende-se garantir a continuidade e a progressão das aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em níveis crescentes de complexidade conceitual, a respeito da produção social do espaço, da transformação do espaço em territóriousado, do desenvolvimento de conceitos estruturantes do meio físico natural, das relações entre os fenômenos no decorrer dos tempos da natureza e das alterações ocorridas em diferentes escalas de análise. Assim, nos Anos Finais, por meio da articulação com a História e com outros componentes das áreas de conhecimento e da utilização de diferentes representações cartográficas e linguagens, ampliam-se caminhos para práticas de estudo

provocadoras e desafiadoras, em situações que estimulem a curiosidade, a reflexão, a resolução de problemas e o protagonismo.

Considerando as diretrizes da BNCC e do Currículo Paulista, o ensino de Geografia requer materiais pedagógicos específicos no desenvolvimento das atividades, como: mapas Mundo e Brasil, exemplos: político-administrativo, agricultura, indústria, biomas, clima,

demografia, geomorfologia, geologia, hidrogeologia, urbanização, solos, terras indígenas, unidades de conservação, uso da terra, entre outros, incluindo mapas (táteis/Braille e no formato digital); globo terrestre

político e físico, incluindo globo (tátil/Braille); maquetes (incluindo tátil); bússola; atlas geográfico escolar; jogos (incluindo os em formato digital); GPS; mostruário de rochas, minerais e solos; lupa; termômetros; pluviômetros; câmera fotográfica; filmes e documentários; livros, revistas e jornais; equipamentos de multimídia (datashow, notebook, tablets e ferramentas de realidade aumentada); programas de geoprocessamento e cartografia digital; microcontroladores (arduino e sensores de temperatura, umidade e pressão atmosférica) entre outros.

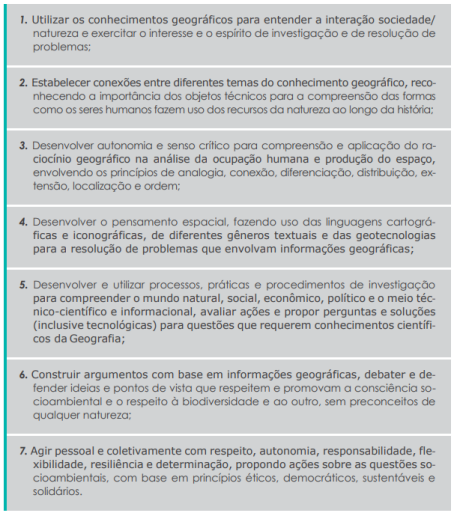
O Organizador Curricular de Geografia foi estruturado a partir das competências específicas de Geografia, unidades temáticas, objetos de conhecimento/conteúdos e habilidades da BNCC do Ensino Fundamental Anos Iniciaise Finais, além das contribuições das consultas públicas realizadas no Estado de São Paulo.

É importante ressaltar que constam do organizador curricular as habilidades para cada ano do Ensino Fundamental e que cabe ao professor recorrer aos diferentes materiais de apoio e tipos de recursos pedagógicos, para ampliar as possibilidades de trabalho de acordo com as especificidades do componente e da área de conhecimento e para garantir a interdisciplinaridade, a integração com habilidades de outras áreas e a articulação com as competências gerais da BNCC.

As 10 competências gerais, as competências específicas da área de Ciências Humanas, e as competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental da BNCC apontaram caminhos para a construção do Organizador Curricular de Geografia e o desenvolvimento das habilidades de cada ano.

A seguir, apresentamos as competências específicas de Geografia que dialogam com os direitos éticos, estéticos e políticos presentes na BNCC, no sentido que asseguram o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século XXI por meio das dimensões fundamentais para a perspectiva de uma educação integral: aprendizagem e conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, e responsabilidade e cidadania.

Competências Específicas de Geografia para Ensino Fundamental



1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas;
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história;
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem;
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas;
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia;
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza;
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

O Currículo Paulista de Geografia apresenta cinco unidades temáticas para o Ensino Fundamental, ao longo dos nove anos: “O sujeito e seu lugar no mundo”, “Conexões e escalas”, “Mundo do trabalho”, “Formas de representação e pensamento espacial” e “Natureza, ambientes e qualidade de vida”.

Para tanto, a abordagem dessas unidades temáticas deve ser realizada integradamente, uma vez que a situação geográfica não é apenas um pedaço do território, uma área contínua, mas um conjunto de relações. Portanto, a análise de

situação resulta da busca de características fundamentais de um lugar na sua relação com outros lugares. Assim, ao se estudarem os objetos de aprendizagem de Geografia, a ênfase do aprendizado é na posição relativa dos objetos no espaço e no tempo, o que exige a compreensão das características de um lugar (localização, extensão, conectividade, entre outras), resultantes das relações com outros lugares. Por causadisso, o entendimento da situação geográfica, pela sua natureza, é o procedimento para o estudo dos objetos de aprendizagem pelos alunos. Em uma mesma atividade a ser desenvolvida pelo professor, os alunos podem mobilizar, ao mesmo tempo, diversas habilidades de diferentes unidades temáticas. (BRASIL, 2017, p.363)

As cinco unidades temáticas para o Ensino Fundamental foram organizadas visando a construção progressiva dos conhecimentos geográficos, segundo um processo pautado na investigação e na resolução de problemas, com ênfase na aprendizagem dos conceitos e princípios geográficos a partir de diferentes linguagens. É fundamental uma atenção cuidadosa na transição do 5º ano (Anos Iniciais) para o 6º ano (Anos Finais) e na transição do 9º ano (Anos Finais) para a 1ª série (Ensino Médio), no que se refere à progressão das habilidades e à complexidade dos conceitos e conteúdos trabalhados na Geografia.

A unidade temática "O sujeito e seu lugar no mundo" tem como foco as noções de pertencimento e identidade. Nos anos iniciais, prioriza-se aalfabetização cartográfica e a relação do sujeito na escala da vida cotidiana e em comunidade, enquanto nos anos finais, o enfoque é a relação do sujeito e a ampliação de escalas, Brasil e Mundo, destacando a importância da formação do cidadão crítico, democrático e solidário.

A unidade temática "Conexões e escalas" tem como foco a articulação de diferentes espaços e escalas de análise e as relações existentes entre os níveis local e global. Nos anos iniciais, são abordadas as interações entre sociedade e meio físico-natural, enquanto nos anos finais, prioriza-se o estudo da produção do espaço geográfico a partir de diferentes interações multiescalares.

A unidade temática "Mundo do trabalho" tem como foco a reflexão sobre atividades e funções socioeconômicas e o impacto das novas tecnologias. Nos Anos Iniciais, são abordados os processos e técnicas construtivas, o uso de diferentes materiais, as funções socioeconômicas e os setores da economia; nos Anos Finais, os processos de produção no espaço agrário e industrial, as novas tecnologias, a revolução técnico-científico-informacional e as diferentesrepresentações utilizadas como ferramentas da análise espacial.

A unidade temática "Formas de representação e pensamento espacial" tem como foco a ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. Nos Anos Iniciais, são trabalhados os princípios do raciocínio geográfico, destacando-se as contribuições da alfabetização geográfica; nos Anos Finais, amplia-se o repertório do estudante por meio de diferentes linguagens, priorizando o domínio da leitura e a elaboração de mapas e gráficos.

A unidade "Natureza, ambientes e qualidade de vida" tem como foco a articulação entre a geografia física e a geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra. Nos Anos Iniciais, prioriza-se o estudo da percepção do meio físico-natural, as intervenções na natureza e os impactos socioambientais, enquanto nos Anos Finais são trabalhados conceitos mais complexos para tratar da relação natureza e atividades antrópicas, nos contextos urbano e rural.

Portanto, de modo geral, nas unidades temáticas, os elementos estão relacionados ao exercício da cidadania, à proposição de ações de intervenção na realidade, ao

protagonismo, ao projeto de vida, à aproximação com saberes científicos e a relações de alteridade, visando estimular os estudantes para continuar seus estudos e prepará-los para o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo.

Prevê-se o alinhamento com os demais componentes da área de Ciências Humanas, componentes de outras áreas de conhecimento, temas integradores e transversais. A linguagem cartográfica perpassa todos os anos do Ensino Fundamental.

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	1º	(EF01GE01) Observar e descrever características de seus lugares de vivência (moradia, escola, bairro, rua entre outros.) e identificar as semelhanças e diferenças entre esses lugares.	O modo de vida das crianças em diferentes lugares
O sujeito e seu lugar no mundo	1º	(EF01GE12*) Reconhecer nos lugares de vivência a diversidade de indivíduos e de grupos sociais como indígenas, quilombolas, caiçaras entre outros.	O modo de vida das crianças em diferentes lugares
O sujeito e seu lugar no mundo	1º	(EF01GE13*) Observar trajetos que realiza no entorno da escola e/ou residência e formular hipóteses sobre as dificuldades das pessoas para se locomover/transitar em diferentes lugares.	O modo de vida das crianças em diferentes lugares
O sujeito e seu lugar no mundo	1º	(EF01GE02) Comparar jogos e brincadeiras (individuais e coletivos) de diferentes épocas e lugares, promovendo o respeito à pluralidade cultural.	O modo de vida das crianças em diferentes lugares
O sujeito e seu lugar no mundo	1º	(EF01GE03A) Reconhecer as funções do espaço público de uso coletivo, tais como as praças, os parques e a escola, e comparar os diferentes usos desses espaços. (EF01GE03B) Identificar os usos dos espaços públicos para o lazer e para a realização de outras atividades (encontros, reuniões, shows, aulas entre outras).	Situações de convívio em diferentes lugares
O sujeito e seu lugar no mundo	1º	(EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, acordos, regras e normas de convívio em diferentes espaços (casa, bairro, sala de aula, escola, áreas de lazer entre outros), considerando as regras gerais pré-existentes, o cuidado com os espaços públicos e os tipos de uso coletivo.	Situações de convívio em diferentes lugares
Conexões e escalas	1º	(EF01GE05) Observar a paisagem e descrever os elementos e os ritmos da natureza (dia e noite, variação de temperatura e umidade entre outros) nos lugares de vivência.	Ciclos naturais e a vida cotidiana
Conexões e escalas	1º	(EF01GE14*) Reconhecer semelhanças e diferenças entre os lugares de vivência e os de outras realidades, descritas em imagens, canções e/ou poesias.	Ciclos naturais e a vida cotidiana
Mundo do trabalho	1º	(EF01GE06) Identificar, descrever e comparar diferentes tipos de moradia em seus lugares de vivência e objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários entre outros), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção.	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia
Mundo do trabalho	1º	(EF01GE07) Identificar e descrever os tipos de atividades de trabalho realizadas dentro da escola, no seu entorno e lugares de vivência.	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia
Formas de representação e pensamento espacial	1º	(EF01GE08) Identificar itinerários percorridos ou descritos em contos literários, histórias inventadas e/ou brincadeiras, representando-os por meio de mapas mentais e desenhos.	Pontos de referência
Formas de representação e pensamento espacial	1º	(EF01GE09) Utilizar e elaborar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, perto e longe, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.	Pontos de referência
Natureza, ambientes e qualidade de vida	1º	(EF01GE10) Identificar e descrever características físicas de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor entre outros).	Condições de vida nos lugares de vivência
Natureza, ambientes e qualidade de vida	1º	(EF01GE11) Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente (estações do ano) e reconhecer diferentes instrumentos e marcadores de tempo.	Condições de vida nos lugares de vivência
O sujeito e seu lugar no mundo	2º	(EF02GE01) Reconhecer e descrever a influência dos migrantes internos e externos que contribuíram para modificação, organização e/ou construção do espaço geográfico, no bairro ou comunidade em que vive.	Convivência e interações entre pessoas na comunidade
O sujeito e seu lugar no mundo	2º	(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações e grupos sociais inseridos no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças no que se refere à diversidade étnica, geográfica e cultural.	Convivência e interações entre pessoas na comunidade
O sujeito e seu lugar no mundo	2º	(EF02GE03) Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável.	Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação
O sujeito e seu lugar no mundo	2º	(EF02GE12*) Identificar as normas e regras do trânsito dos seus lugares de vivência e discutir os riscos e as formas de prevenção para um trânsito seguro.	Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação
Conexões e escalas	2º	(EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos das pessoas (quilombolas, assentados, indígenas, caiçaras entre outros), nas relações com a natureza e no modo de viver em diferentes lugares e tempos.	Experiências da comunidade no tempo e no espaço
Conexões e escalas	2º	(EF02GE05) Identificar e analisar as mudanças e as permanências ocorridas na paisagem dos lugares de vivência, comparando os elementos constituintes de um mesmo lugar em diferentes tempos.	Mudanças e permanências
Mundo do trabalho	2º	(EF02GE06) Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, sono entre outros), a partir da experiência familiar, escolar e/ou de comunidade.	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes
Mundo do trabalho	2º	(EF02GE13*) Identificar os recursos naturais de diferentes lugares e discutir as diferentes formas de sua utilização.	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes
Mundo do trabalho	2º	(EF02GE07) Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, e identificando os seus impactos ambientais bem como exemplos de práticas, atitudes, hábitos e comportamentos relacionados à conservação e preservação da natureza.	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes
Formas de representação e pensamento espacial	2º	(EF02GE08) Reconhecer as diferentes formas de representação, como desenhos, mapas mentais, maquetes, croquis, globo, plantas, mapas temáticos, cartas e imagens (aéreas e de satélite) e representar componentes da paisagem dos lugares de vivência.	Localização, orientação e representação espacial
Formas de representação e pensamento espacial	2º	(EF02GE14*) Elaborar maquete da sala de aula e/ou de residência e de outros lugares de vivência.	Localização, orientação e representação espacial
Formas de representação e pensamento espacial	2º	(EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola, moradia entre outros) a partir da leitura de imagens aéreas, fotografias e mapas.	Localização, orientação e representação espacial
Formas de representação e pensamento espacial	2º	(EF02GE15*) Elaborar mapas de lugares de vivência, utilizando recursos como legenda, título entre outros.	Localização, orientação e representação espacial
Formas de representação e pensamento espacial	2º	(EF02GE10) Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula, da escola e/ou de trajetos.	Localização, orientação e representação espacial
Natureza, ambientes e qualidade de vida	2º	(EF02GE11A) Reconhecer a importância do solo e da água para as diferentes formas de vida, tendo como referência o seu lugar de vivência, e comparando com outros lugares. (EF02GE11B) Identificar os diferentes usos do solo e da água nas atividades cotidianas e econômicas (extrativismo, mineração, agricultura, pecuária e indústria entre outros), relacionando com os impactos socioambientais causados nos espaços urbanos e rurais.	Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade
O sujeito e seu lugar no mundo	3º	(EF03GE01) Identificar e comparar alguns aspectos culturais dos grupos sociais (povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, ciganos, entre outros) de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.	A cidade e o campo: aproximações e diferenças
O sujeito e seu lugar no mundo	3º	(EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuições culturais e econômicas de grupos sociais de diferentes origens.	A cidade e o campo: aproximações e diferenças
O sujeito e seu lugar no mundo	3º	(EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares, a partir de diferentes aspectos culturais (exemplo: moradia, alimentação, vestuário, tradições, costumes entre outros).	A cidade e o campo: aproximações e diferenças
Conexões e escalas	3º	(EF03GE04) Reconhecer o que são processos naturais e históricos e explicar como eles atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.	Paisagens naturais e antrópicas em transformação

Mundo do trabalho	3º	(EF03GE05) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho (formais e informais e produção artística) em diferentes lugares.	Matéria-prima e indústria
Formas de representação e pensamento espacial	3º	(EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica.	Representações cartográficas
Formas de representação e pensamento espacial	3º	(EF03GE07) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.	Representações cartográficas
Natureza, ambientes e qualidade de vida	3º	(EF03GE08A) Associar consumo à produção de resíduos, reconhecendo que o consumo excessivo e o descarte inadequado acarretam problemas socioambientais, em diferentes lugares. (EF03GE08B) Propor ações para o consumo consciente e responsável, considerando a ampliação de hábitos, atitudes e comportamentos de redução, reuso e reciclagem de materiais consumidos em casa, na escola, bairro e/ou comunidade entre outros.	Produção, circulação e consumo
Natureza, ambientes e qualidade de vida	3º	(EF03GE12*) Identificar grupos sociais e instituições locais e/ou no entorno que apoiam o desenvolvimento de ações e ou projetos com foco no consumo consciente e responsável.	Produção, circulação e consumo
Natureza, ambientes e qualidade de vida	3º	(EF03GE09) Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas entre outros), e discutir os problemas socioambientais provocados por esses usos.	Impactos das atividades humanas
Natureza, ambientes e qualidade de vida	3º	(EF03GE10A) Reconhecer a importância da água para múltiplos usos, em especial para a agricultura, pecuária, abastecimento urbano e geração de energia e discutir os impactos socioambientais dessa utilização, em diferentes lugares. (EF03GE10B) Identificar grupos e/ou associações que atuam na preservação e conservação de nascentes, riachos, córregos, rios e matas ciliares, e propor ações de intervenção, de modo a garantir acesso à água potável e de qualidade para as populações de diferentes lugares.	Impactos das atividades humanas
Natureza, ambientes e qualidade de vida	3º	(EF03GE11) Identificar e comparar os diferentes impactos socioambientais (erosão, deslizamento, escoamento superficial entre outros) que podem ocorrer em áreas urbanas e rurais, a partir do desenvolvimento e avanço de algumas atividades econômicas.	Impactos das atividades humanas

O sujeito e seu lugar no mundo	4º	(EF04GE01) Identificar e selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas entre outros), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.	Território e diversidade cultural
O sujeito e seu lugar no mundo	4º	(EF04GE02) Descrever processos migratórios internos e externos (europeus, asiáticos, africanos, latino americanos, entre outros) e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.	Processos migratórios no Brasil
O sujeito e seu lugar no mundo	4º	(EF04GE12*) Identificar as características do processo migratório no lugar de vivência e no Estado de São Paulo e discutir as implicações decorrentes.	Processos migratórios no Brasil
O sujeito e seu lugar no mundo	4º	(EF04GE13*) Discutir e valorizar as contribuições dos migrantes no lugar de vivência e no Estado de São Paulo, em aspectos como idioma, literatura, religiosidade, hábitos alimentares, ritmos musicais, festas tradicionais entre outros.	Processos migratórios no Brasil
O sujeito e seu lugar no mundo	4º	(EF04GE14*) Identificar elementos da organização político-administrativa do Brasil.	Instâncias do poder público e canais de participação social
O sujeito e seu lugar no mundo	4º	(EF04GE03) Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.	Instâncias do poder público e canais de participação social
Conexões e escalas	4º	(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.	Relação campo e cidade
Conexões e escalas	4º	(EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.	Unidades político-administrativas do Brasil
Conexões e escalas	4º	(EF04GE15*) Reconhecer a partir de representações cartográficas as definições de limite e fronteira, em diferentes escalas.	Unidades político-administrativas do Brasil
Conexões e escalas	4º	(EF04GE06) Identificar, descrever e analisar territórios étnico-culturais do Brasil, tais como terras indígenas, comunidades tradicionais e comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios no Brasil.	Territórios étnico-culturais
Mundo do trabalho	4º	(EF04GE07) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade em épocas distintas.	Trabalho no campo e na cidade
Mundo do trabalho	4º	(EF04GE16*) Reconhecer e analisar as características do processo de industrialização, discutindo os impactos econômicos, sociais, culturais e ambientais dos processos produtivos (laranja, cana-de-açúcar, soja entre outros) no Estado de São Paulo e em diferentes regiões do Brasil.	Trabalho no campo e na cidade
Mundo do trabalho	4º	(EF04GE08) Descrever o processo de produção, circulação e consumo de diferentes produtos, reconhecendo as etapas da transformação da matéria-prima em produção de bens e alimentos e comparando a produção de resíduos, no seu município, Estado de São Paulo e em outras regiões do Brasil.	Produção, circulação e consumo
Formas de representação e pensamento espacial	4º	(EF04GE17*) Identificar os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais como referenciais de orientação espacial, a partir dos lugares de vivência.	Sistema de orientação
Formas de representação e pensamento espacial	4º	(EF04GE09) Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.	Sistema de orientação
Formas de representação e pensamento espacial	4º	(EF04GE10) Reconhecer e comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças entre outros elementos.	Elementos constitutivos dos mapas
Formas de representação e pensamento espacial	4º	(EF04GE18*) Identificar e comparar diferentes formas de representação, como as imagens de satélite, fotografias aéreas, planta pictórica, plantas, croquis entre outros.	Elementos constitutivos dos mapas
Natureza, ambientes e qualidade de vida	4º	(EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, hidrografia entre outros) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas, discutindo propostas para preservação e conservação de áreas naturais.	Conservação e degradação da natureza
O sujeito e seu lugar no mundo	5º	(EF05GE01) Descrever e analisar dinâmicas populacionais a partir do município e da Unidade da Federação, estabelecendo relações entre os fluxos migratórios internos e externos e o processo de urbanização e as condições de infraestrutura no território brasileiro.	Dinâmica populacional
O sujeito e seu lugar no mundo	5º	(EF05GE13*) Compreender as desigualdades socioeconômicas, a partir da análise de indicadores populacionais (renda, escolaridade, expectativa de vida, mortalidade e natalidade, migração entre outros) em diferentes regiões brasileiras.	Dinâmica populacional

O sujeito e seu lugar no mundo	5º	(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais
Conexões e escalas	5º	(EF05GE03) Distinguir os conceitos de cidade, forma, função e rede urbana e analisar as mudanças sociais, econômicas, culturais, políticas e ambientais provocadas pelo crescimento das cidades.	Território, redes e urbanização
Conexões e escalas	5º	(EF05GE14*) Descrever o processo histórico e geográfico de formação de sua cidade, comparando-as com outras cidades da região e do Brasil, analisando as diferentes formas e funções.	Território, redes e urbanização
Conexões e escalas	5º	(EF05GE04) Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana brasileira.	Território, redes e urbanização
Conexões e escalas	5º	(EF05GE15*) Identificar e interpretar as características do processo de urbanização no Estado de São Paulo e no Brasil, a partir das mudanças políticas, culturais, sociais, econômicas e ambientais entre a cidade e o campo.	Território, redes e urbanização
Mundo do trabalho	5º	(EF05GE05) Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços em diferentes lugares.	Trabalho e inovação tecnológica
Mundo do trabalho	5º	(EF05GE16*) Relacionar o papel da tecnologia e comunicação na interação entre cidade e campo, discutindo as transformações ocorridas nos modos de vida da população e nas formas de consumo em diferentes tempos.	Trabalho e inovação tecnológica
Mundo do trabalho	5º	(EF05GE17*) Reconhecer, em diferentes lugares e regiões brasileiras, as desigualdades de acesso à tecnologia, à produção e ao consumo.	Trabalho e inovação tecnológica
Mundo do trabalho	5º	(EF05GE06) Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação, discutindo os tipos de energia e tecnologias utilizadas, em diferentes lugares e tempos.	Trabalho e inovação tecnológica
Mundo do trabalho	5º	(EF05GE07) Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no cotidiano das populações em diferentes lugares.	Trabalho e inovação tecnológica
Mundo do trabalho	5º	(EF05GE18*) Reconhecer a matriz energética brasileira, comparando os tipos de energia utilizadas em diferentes atividades e discutir os impactos socioambientais em diferentes regiões do país.	Trabalho e inovação tecnológica
Mundo do trabalho	5º	(EF05GE19*) Identificar as principais fontes de energia utilizadas no seu município e no Estado de São Paulo, analisar os impactos socioambientais e propor alternativas sustentáveis para diversificar a matriz energética.	Trabalho e inovação tecnológica

Mundo do trabalho	5º	(EF05GE20*) Identificar práticas de uso racional da energia elétrica e propor ações de mudanças de hábitos, atitudes e comportamentos de consumo, em diferentes lugares.	Trabalho e inovação tecnológica
Formas de representação e pensamento espacial	5º	(EF05GE08) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.	Mapas e imagens de satélite
Formas de representação e pensamento espacial	5º	(EF05GE09) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.	Representação das cidades e do espaço urbano
Natureza, ambientes e qualidade de vida	5º	(EF05GE10) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras entre outros), a partir de seu lugar de vivência.	Qualidade ambiental
Natureza, ambientes e qualidade de vida	5º	(EF05GE11) Identificar e descrever problemas socioambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico entre outros), analisar as diferentes origens e propor soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.	Diferentes tipos de poluição
Natureza, ambientes e qualidade de vida	5º	(EF05GE12) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia, direito à cidade entre outros) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.	Gestão pública da qualidade de vida
O sujeito e seu lugar no mundo	6º	(EF06GE01) Descrever elementos constitutivos das paisagens e comparar as modificações nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.	Identidade sociocultural
O sujeito e seu lugar no mundo	6º	(EF06GE14*) Analisar o papel de grupos sociais com destaque para quilombolas, indígenas entre outros na produção da paisagem, do lugar e do espaço geográfico em diferentes tempos.	Identidade sociocultural
O sujeito e seu lugar no mundo	6º	(EF06GE15*) Elaborar hipóteses para explicar as mudanças e permanências ocorridas em uma dada paisagem em diferentes lugares e tempos.	Identidade sociocultural
O sujeito e seu lugar no mundo	6º	(EF06GE02) Analisar e comparar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedades, com destaque para os povos originários e comunidades tradicionais em diferentes lugares.	Identidade sociocultural

Conexões e escalas	6º	(EF06GE03) Caracterizar os principais movimentos do planeta Terra e identificar as consequências (sucessão de dia e noite, as estações do ano, fusos horários entre outras). (EF06GE03B) Descrever as camadas da atmosfera e relacionar com circulação geral, zonas climáticas e padrões climáticos. (EF06GE03C) Diferenciar tempo e clima e analisar os fenômenos atmosféricos e climáticos em diferentes lugares.	Relações entre os componentes físico-naturais
Conexões e escalas	6º	(EF06GE16*) Descrever as camadas da litosfera e analisar os processos endógenos e exógenos na formação e modelagem do relevo terrestre.	Relações entre os componentes físico-naturais
Conexões e escalas	6º	(EF06GE04A) Analisar a formação da hidrosfera, descrever o ciclo hidrológico e identificar as características do processo de infiltração e escoamento superficial.	Relações entre os componentes físico-naturais
Conexões e escalas	6º	(EF06GE04B) Identificar os componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e analisar as relações com a cobertura vegetal, a topografia e a ocupação do solo urbano e rural.	Relações entre os componentes físico-naturais
Conexões e escalas	6º	(EF06GE17*) Discutir a importância da água para manutenção das formas de vida e relacionar com a sua disponibilidade no planeta, tipos de usos, padrões de consumo e práticas sustentáveis para preservação e conservação.	Relações entre os componentes físico-naturais
Conexões e escalas	6º	(EF06GE05) Caracterizar os biomas, ecossistemas e os recursos naturais em diferentes lugares e relacionar com os padrões e componentes climáticos, hidrográficos, geomorfológicos, pedológicos e biológicos.	Relações entre os componentes físico-naturais
Mundo do trabalho	6º	(EF06GE06) Identificar e analisar as características das paisagens transformadas pela ação antrópica a partir dos processos de urbanização, industrialização e desenvolvimento da agropecuária em diferentes lugares.	Transformação das paisagens naturais e antrópicas
Mundo do trabalho	6º	(EF06GE18*) Caracterizar as atividades primárias, secundárias e terciárias e analisar as transformações espaciais, econômicas, culturais, políticas e ambientais em diferentes lugares.	Transformação das paisagens naturais e antrópicas
Mundo do trabalho	6º	(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação entre diferentes sociedades e a natureza, o surgimento das cidades e as formas distintas de organização socioespacial.	Transformação das paisagens naturais e antrópicas
Mundo do trabalho	6º	(EF06GE19*) Relacionar o processo de urbanização com as problemáticas socioambientais e identificar os fatores de vulnerabilidade, riscos e desastres em diferentes lugares.	Transformação das paisagens naturais e antrópicas

Formas de representação e pensamento espacial	6º	(EF06GE20*) Reconhecer a importância da Cartografia como uma forma de linguagem para representar fenômenos nas escalas local, regional e global.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras
Formas de representação e pensamento espacial	6º	(EF06GE21*) Identificar os pontos cardeais e colaterais e aplicar técnicas de orientação relativa e o sistema de coordenadas geográficas	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras
Formas de representação e pensamento espacial	6º	(EF06GE22*) Distinguir os elementos do mapa, tais como título, legenda, escala, orientação, projeção, sistema de coordenadas, fontes de informação entre outros em diferentes representações cartográficas.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras
Formas de representação e pensamento espacial	6º	(EF06GE08) Analisar a diferença entre a escala gráfica e a escala numérica e medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras
Formas de representação e pensamento espacial	6º	(EF06GE23*) Analisar fenômenos a partir das variáveis visuais e das relações quantitativas, de ordem e seletivas em diferentes representações cartográficas.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras
Formas de representação e pensamento espacial	6º	(EF06GE24*) Aplicar técnicas de representação utilizadas na cartografia temática, em especial a diferença entre mapas de base e mapas temáticos.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras
Formas de representação e pensamento espacial	6º	(EF06GE25*) Analisar os tipos de produtos do Sensoriamento Remoto, Sistemas de Informações Geográficas (SIG), Sistema de Posicionamento Global (GPS) e Cartografia Digital e relacionar com a produção imagens de satélite e mapas digitais entre outros.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras
Formas de representação e pensamento espacial	6º	(EF06GE26*) Identificar diferentes representações do planeta Terra e da superfície terrestre.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras
Formas de representação e pensamento espacial	6º	(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação para representar elementos e estruturas da superfície terrestre.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras
Natureza, ambientes e qualidade de vida	6º	(EF06GE10) Explicar a importância dos solos para a manutenção da vida, identificar os fatores de formação, tipos e usos e relacionar com a permeabilidade e a disponibilidade de água, em diferentes lugares e tempos.	Biodiversidade e ciclo hidrológico

Natureza, ambientes e qualidade de vida	6º	(EF06GE27*) Identificar as técnicas para o manejo e conservação do solo e analisar diferentes práticas agroecológicas e as relações de consumo na sociedade contemporânea.	Biodiversidade e ciclo hidrológico
Natureza, ambientes e qualidade de vida	6º	(EF06GE28*) Relacionar o processo de degradação do solo com o desmatamento, queimadas, desertificação, uso de agrotóxicos, escassez hídrica entre outros e discutir ações para a preservação e conservação do solo em diferentes lugares.	Biodiversidade e ciclo hidrológico
Natureza, ambientes e qualidade de vida	6º	(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local, regional e global.	Biodiversidade e ciclo hidrológico
Natureza, ambientes e qualidade de vida	6º	(EF06GE29*) Relacionar as características do processo de urbanização com a ocorrência de desastres socioambientais (inundações, enchentes, rompimento de barragens, deslizamentos de encostas, incêndios, erosão entre outros) em diferentes lugares.	Biodiversidade e ciclo hidrológico
Natureza, ambientes e qualidade de vida	6º	(EF06GE12) Identificar as principais bacias hidrográficas do município, da região, do Estado de São Paulo, do Brasil, da América do Sul e do mundo e relacionar com a geração de energia, abastecimento de água e as principais transformações dos espaços urbanos e rurais.	Atividades humanas e dinâmica climática
Natureza, ambientes e qualidade de vida	6º	(EF06GE30*) Analisar os desastres socioambientais ocasionados pela construção de usinas hidrelétricas, barragens, desmatamento entre outros e discutir as consequências sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais em diferentes lugares.	Atividades humanas e dinâmica climática
Natureza, ambientes e qualidade de vida	6º	(EF05GE31*) Identificar práticas de uso racional da energia elétrica, discutir as suas vantagens e desvantagens e propor ações de mudanças de hábitos, atitudes e comportamentos de consumo, em diferentes lugares.	Atividades humanas e dinâmica climática
Natureza, ambientes e qualidade de vida	6º	(EF06GE32*) Diferenciar fenômenos naturais e fenômenos provocados pela ação humana e relacionar com os fenômenos climáticos (radiação solar, a radiação ultravioleta, Ilha de Calor, o aquecimento global, El Niño, La Niña, Efeito Estufa e Camada de Ozônio entre outros).	Atividades humanas e dinâmica climática
Natureza, ambientes e qualidade de vida	6º	(EF06GE13) Analisar causas e consequências das práticas humanas na dinâmica climática, discutir e propor ações para o enfretamento dos impactos decorrentes das alterações climáticas em diferentes lugares.	Atividades humanas e dinâmica climática
O sujeito e seu lugar no mundo	7º	(EF07GE01) Avaliar por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil

O sujeito e seu lugar no mundo	7º	(EF07GE13*) Analisar o processo de formação do território brasileiro e identificar as demarcações de limites e fronteiras em diferentes tempos.	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil
O sujeito e seu lugar no mundo	7º	(EF07GE14*) Identificar em registros histórico-geográficos, as formas de organização político-administrativa do Brasil em diferentes tempos e relacionar com a criação do Estado de São Paulo.	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil
O sujeito e seu lugar no mundo	7º	(EF07GE15*) Analisar as divisões regionais do IBGE e outras propostas de regionalização tais como: os Complexos Regionais ou Regiões Geoeconômicas e descrever as características culturais, econômicas, naturais, políticas e sociais de cada região brasileira.	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil
O sujeito e seu lugar no mundo	7º	(EF07GE16*) Analisar em diferentes produções culturais elementos das paisagens das regiões brasileiras, em especial a região sudeste.	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil
Conexões e escalas	7º	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial e discutir os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas no Brasil, em especial no Estado de São Paulo.	Formação territorial do Brasil
Conexões e escalas	7º	(EF07GE17*) Identificar os processos migratórios internos e externos, reconhecendo as contribuições dos povos indígenas, africanos, europeus, asiáticos entre outros para a formação da sociedade brasileira, em diferentes regiões brasileiras, em especial no Estado de São Paulo.	Formação territorial do Brasil
Conexões e escalas	7º	(EF07GE18*) Analisar as influências indígenas e africanas no processo de formação da cultura brasileira e relacionar com a atuação dos movimentos sociais contemporâneos no Brasil.	Formação territorial do Brasil
Conexões e escalas	7º	(EF07GE03A) Identificar e selecionar, em registros histórico-geográficos, características dos povos indígenas, comunidades remanescentes de quilombolas, povos das florestas e do cerrado, ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade em diferentes lugares e tempos. (EF07GE03B) Analisar aspectos étnicos e culturais dos povos originários e comunidades tradicionais e a produção de territorialidades e discutir os direitos legais desses grupos, nas diferentes regiões brasileiras e em especial no Estado de São Paulo.	Formação territorial do Brasil
Conexões e escalas	7º	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-racial e cultural (indígena, africana, europeia, latino-americana, árabe, asiática entre outras) e relacionar com outros indicadores demográficos tais como: renda, sexo, gênero, idade entre outros nas regiões brasileiras.	Características da população brasileira

Mundo do trabalho	7º	(EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo e discutir aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e ambientais associados a esse período em diferentes lugares.	Produção, circulação e consumo de mercadorias
Mundo do trabalho	7º	(EF07GE19*) Aplicar conhecimentos geográficos para identificar fenômenos socioespaciais representativos das primeiras fases do processo de globalização em diferentes lugares.	Produção, circulação e consumo de mercadorias
Mundo do trabalho	7º	(EF07GE06) Analisar a apropriação dos recursos naturais pelas diferentes sociedades e discutir como os processos produtivos, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos socioambientais e influem nas relações de trabalho e na distribuição de riquezas em diferentes lugares.	Produção, circulação e consumo de mercadorias
Mundo do trabalho	7º	(EF07GE20*) Explicar o conceito de desenvolvimento sustentável, identificar os seus indicadores econômicos, culturais, sociais, ambientais e políticos e discutir as vantagens e desvantagens em diferentes lugares.	Produção, circulação e consumo de mercadorias
Mundo do trabalho	7º	(EF07GE21*) Relacionar os processos produtivos sustentáveis com as práticas de consumo consciente e responsável e discutir caminhos para a construção de sociedades sustentáveis.	Produção, circulação e consumo de mercadorias
Mundo do trabalho	7º	(EF07GE07A) Analisar o papel das redes de transporte e comunicação e estabelecer relações com os fluxos materiais (objetos, mercadorias, pessoas) e imateriais (dados, informação, comunicação) em escala global. (EF07GE07B) Categorizar as redes de transporte e comunicação e analisar influências nos processos produtivos e nas alterações na configuração do território brasileiro.	Desigualdade social e o trabalho
Mundo do trabalho	7º	(EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica e analisar as transformações socioeconômicas, políticas, culturais e ambientais do território brasileiro.	Desigualdade social e o trabalho
Mundo do trabalho	7º	(EF07GE22*) Caracterizar os espaços industriais-tecnológicos e discutir o papel das políticas governamentais e a criação e/ou expansão dos centros tecnológicos e de pesquisa, em diferentes regiões brasileiras, em especial no Estado de São Paulo.	Desigualdade social e o trabalho
Formas de representação e pensamento espacial	7º	(EF07GE09A) Interpretar e elaborar mapas temáticos com base em informações históricas, demográficas, sociais e econômicas do território brasileiro. (EF07GE09B) Aplicar tecnologias digitais para identificar padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais do território brasileiro, em especial do Estado de São Paulo.	Mapas temáticos do Brasil

Formas de representação e pensamento espacial	7º	(EF07GE10) Identificar e selecionar indicadores socioeconômicos e elaborar representações gráficas e comparar as regiões brasileiras em diferentes tempos.	Mapas temáticos do Brasil
Natureza, ambientes e qualidade de vida	7º	(EF07GE11) Identificar os domínios morfoclimáticos e relacionar com as dinâmicas dos componentes físico-naturais no território brasileiro.	Biodiversidade e ciclo hidrológico
Natureza, ambientes e qualidade de vida	7º	(EF07GE23*) Avaliar a importância da distribuição dos recursos naturais e da biodiversidade nos diversos biomas brasileiros.	Biodiversidade e ciclo hidrológico
Natureza, ambientes e qualidade de vida	7º	(EF07GE24*) Identificar as generalidades e singularidades dos biomas brasileiros, em especial no Estado de São Paulo.	Biodiversidade e ciclo hidrológico
Natureza, ambientes e qualidade de vida	7º	(EF07GE25*) Analisar as problemáticas socioambientais e discutir as ações para a preservação e conservação dos biomas brasileiros, em especial no Estado de São Paulo.	Biodiversidade e ciclo hidrológico
Natureza, ambientes e qualidade de vida	7º	(EF07GE12) Descrever a organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), comparar os tipos de Unidades de Conservação e discutir as práticas de conservação e preservação da biodiversidade nas regiões brasileiras.	Biodiversidade brasileira
Natureza, ambientes e qualidade de vida	7º	(EF07GE26*) Identificar Territórios Quilombolas, Terras Indígenas e Reservas Extrativistas nas Unidades de Conservação, discutir o papel desses grupos na conservação e preservação da natureza e analisar conflitos e movimentos de resistência no Brasil, em especial no Estado de São Paulo.	Biodiversidade brasileira
Natureza, ambientes e qualidade de vida	7º	(EF07GE27*) Analisar a atuação das instituições públicas e da sociedade civil organizada na formulação de políticas públicas socioambientais e identificar os diferentes instrumentos de gestão territorial do patrimônio ambiental no Brasil e no Estado de São Paulo.	Biodiversidade brasileira
O sujeito e seu lugar no mundo	8º	(EF08GE25*) Descrever e distinguir os conceitos da demografia e analisar a aproximação com a Geografia das Populações na análise dos processos populacionais.	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais
O sujeito e seu lugar no mundo	8º	(EF08GE01) Identificar e descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios e analisar os fatores históricos, políticos, econômicos, culturais e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana, pelos continentes, em diferentes períodos.	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais

O sujeito e seu lugar no mundo	8º	(EF08GE02) Descrever e comparar as correntes e fluxos migratórios contemporâneos da população mundial e analisar fatos, situações e influências dos migrantes, em diferentes regiões do mundo, em especial no Brasil.	Diversidade e dinâmica da população mundial e local
O sujeito e seu lugar no mundo	8º	(EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, aplicar os indicadores demográficos e analisar as mudanças sociais, culturais, políticas, ambientais e econômicas decorrentes da transição demográfica, em diferentes regiões do mundo.	Diversidade e dinâmica da população mundial e local
O sujeito e seu lugar no mundo	8º	(EF08GE26*) Analisar a dinâmica populacional e relacionar com as transformações tecnológicas, indicadores de qualidade de vida e nível de desenvolvimento socioeconômico e ambiental, de países distintos, em diferentes regiões do mundo.	Diversidade e dinâmica da população mundial e local
O sujeito e seu lugar no mundo	8º	(EF08GE27*) Comparar a formação territorial de países latino-americanos, a partir das influências pré-colombiana e colonial e estabelecer semelhanças e diferenças socioculturais entre as correntes de povoamento.	Diversidade e dinâmica da população mundial e local
O sujeito e seu lugar no mundo	8º	(EF08GE04A) Selecionar, comparar e analisar processos migratórios contemporâneos e discutir características dos movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração no continente americano, em especial na América Latina. (EF08GE04B) Analisar os fluxos de migração da América Latina e relacionar com os aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e ambientais, em diversos países do continente americano.	Diversidade e dinâmica da população mundial e local
Conexões e escalas	8º	(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país e analisar os conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial
Conexões e escalas	8º	(EF08GE28*) Identificar fatos, dados, situações e/ou fenômenos do processo de globalização e avaliar as diferentes manifestações culturais, políticas, econômicas, ambientais e sociais, em diferentes lugares.	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial
Conexões e escalas	8º	(EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica, em especial nos continentes americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial

Conexões e escalas	8º	(EF08GE07) Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional e discutir a sua posição de liderança global e a relação com os países que integram o BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, em especial com o Brasil e a China.	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial
Conexões e escalas	8º	(EF08GE08) Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial
Conexões e escalas	8º	(EF08GE29*) Selecionar e organizar indicadores socioeconômicos de países da América Latina e da África e comparar com os de potências tradicionais e potências emergentes na ordem mundial do pós-guerra.	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial
Conexões e escalas	8º	(EF08GE09) Identificar, comparar e analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial
Conexões e escalas	8º	(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial
Conexões e escalas	8º	(EF08GE11) Identificar áreas de conflitos e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano, analisar o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários e discutir as consequências para as populações dos países envolvidos.	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial
Conexões e escalas	8º	(EF08GE12) Analisar a importância dos principais organismos de integração do território americano, identificar as origens da formação de blocos regionais e comparar as características desses blocos, especial na América Latina.	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial
Mundo do trabalho	8º	(EF08GE13) Analisar as características do desenvolvimento científico e tecnológico e relacionar com as transformações dos tipos de trabalho e influências na economia dos espaços urbanos e rurais de diferentes países da América e África.	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção
Mundo do trabalho	8º	(EF08GE14) Analisar e comparar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção
Mundo do trabalho	8º	(EF08GE15) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina
Mundo do trabalho	8º	(EF08GE30*) Identificar as problemáticas socioambientais resultantes das formas predatórias dos múltiplos usos da água e discutir os desafios relacionados à gestão das águas na América Latina, em especial no Brasil.	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina
Mundo do trabalho	8º	(EF08GE16A) Identificar, comparar e analisar as principais problemáticas sociais, econômicas, demográficas, culturais, ambientais, políticas entre outras e relacionar com o processo de urbanização das cidades latino-americanas. (EF08GE16B) Discutir as particularidades da distribuição, estrutura e dinâmica da população e relacionar com as condições de vida qualidade de vida e trabalho nas cidades latino-americanas, em especial no Brasil.	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina
Mundo do trabalho	8º	(EF08GE17) Analisar as diferenças na apropriação dos espaços urbanos, relacionando-as com os processos de exclusão social e segregação socioespacial e discutir as políticas públicas de planejamento urbano dos países latino-americanos, em especial do Brasil.	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina
Formas de representação e pensamento espacial	8º	(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representações cartográficas para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação do solo na América e na África.	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África
Formas de representação e pensamento espacial	8º	(EF08GE19) Interpretar e elaborar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas com informações geográficas acerca da América e da África.	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África
Natureza, ambientes e qualidade de vida	8º	(EF08GE20A) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se referem aos aspectos populacionais, políticos, sociais, econômicos e espaciais e comparar com características de países europeus e asiáticos. (EF08GE20B) Analisar as desigualdades sociais e econômicas de países e grupos de países da América e da África, relacionar com as pressões sobre a natureza e a apropriação de suas riquezas e discutir as consequências para as populações desses países e impactos para biodiversidade.	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África
Natureza, ambientes e qualidade de vida	8º	(EF08GE21) Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul, em especial para o Brasil e discutir o seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão das alterações climáticas e do meio ambiente global.	Papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico
Natureza, ambientes e qualidade de vida	8º	(EF08GE31*) Comparar dados e informações geográficas relevantes acerca dos recursos naturais e diferentes fontes de energia na América Latina.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina
Natureza, ambientes e qualidade de vida	8º	(EF08GE22) Analisar a relevância dos principais recursos naturais e fontes energéticas e relacionar com processos de cooperação entre os países do Mercosul e outros blocos regionais da América Latina e do mundo.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina
Natureza, ambientes e qualidade de vida	8º	(EF08GE32*) Analisar relações conflituosas e contraditórias na apropriação de recursos naturais e produção de energia na América Latina.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina
Natureza, ambientes e qualidade de vida	8º	(EF08GE33*) Identificar áreas do planeta suscetíveis a impactos socioambientais decorrentes da extração de recursos naturais para geração de energia, em especial na América Latina e no Brasil.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina
Natureza, ambientes e qualidade de vida	8º	(EF08GE23) Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio de representações cartográficas, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia, da hidrografia e da climatologia.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina
Natureza, ambientes e qualidade de vida	8º	(EF08GE24) Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos, estabelecer comparações entre a exploração mineral, agricultura, pecuária entre outras e relacionar com os indicadores de desenvolvimento econômico e social.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina
O sujeito e seu lugar no mundo	9º	(EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflitos, intervenções militares e/ou influência cultural, em diferentes tempos e lugares.	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura
O sujeito e seu lugar no mundo	9º	(EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais e discutir as influências na vida da população em relação ao consumo, cultura, política, mobilidade, educação entre outros, em diferentes regiões do mundo.	Corporações e organismos internacionais
O sujeito e seu lugar no mundo	9º	(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.	As manifestações culturais na formação populacional
O sujeito e seu lugar no mundo	9º	(EF09GE19*) Analisar as relações entre o local e o global e discutir a pluralidade de sujeitos em diferentes lugares.	As manifestações culturais na formação populacional
O sujeito e seu lugar no mundo	9º	(EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania e analisar identidades e interculturalidades regionais.	As manifestações culturais na formação populacional
Conexões e escalas	9º	(EF09GE05) Analisar fatos e situações referentes à integração mundial econômica, política e cultural e comparar as características e fenômenos dos processos de globalização e mundialização.	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização
Conexões e escalas	9º	(EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente a partir do Sistema Colonial implantado pelas potências europeias e analisar as consequências políticas, econômicas, sociais, culturais e ambientais para diferentes países.	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização
Conexões e escalas	9º	(EF09GE07) Identificar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia e analisar os processos de regionalização.	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização
Conexões e escalas	9º	(EF09GE08) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania e relacionar com as implicações sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais em diferentes países.	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização
Conexões e escalas	9º	(EF09GE09) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, políticos, ambientais, urbanos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e apropriação e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização
Mundo do trabalho	9º	(EF09GE10) Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania.	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial
Mundo do trabalho	9º	(EF09GE20*) Identificar o papel dos setores primário, secundário e terciário na economia da Europa, Ásia e Oceania e discutir a relevância do desenvolvimento tecnológico para as economias dos países europeus e asiáticos.	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial
Mundo do trabalho	9º	(EF09GE21*) Analisar a formação de blocos regionais da Europa e Ásia, comparar as suas características e relacionar com a atuação de blocos de outras regiões do mundo.	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial

Mundo do trabalho	9º	(EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho e analisar e discutir as potencialidades e fragilidades desse processo em diferentes regiões do mundo, em especial no Brasil.	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial
Mundo do trabalho	9º	(EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas
Mundo do trabalho	9º	(EF09GE22*) Relacionar as mudanças ocorridas na técnica e na ciência para os processos de produção em geral e relacionar as transformações da produção industrial e da agropecuária em diferentes regiões do mundo, em especial no Brasil.	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas
Mundo do trabalho	9º	(EF09GE13) Analisar o papel da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas
Mundo do trabalho	9º	(EF09GE23*) Debater as origens e consequências dos problemas da desigualdade social, da fome e da pobreza na sociedade urbano-industrial, considerando a concentração de renda, dos meios de produção, de acesso aos recursos naturais e da segregação socioespacial, em diferentes regiões do mundo.	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas
Formas de representação e pensamento espacial	9º	(EF09GE14A) Selecionar, elaborar e interpretar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais. (EF09GE14B) Analisar projeções cartográficas, anamorfoses geográficas e mapas temáticos relacionados às questões sociais, ambientais, econômicas, culturais, políticas de diferentes regiões do mundo.	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas
Formas de representação e pensamento espacial	9º	(EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas
Formas de representação e pensamento espacial	9º	(EF09GE24*) Identificar e analisar os fluxos populacionais e de capitais, por meio de produção e interpretação de mapas de fluxos, cartogramas, gráficos, tabelas, imagens e textos multimodais.	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas

Natureza, ambientes e qualidade de vida	9º	(EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania e discutir os impactos socioambientais decorrentes de diferentes atividades econômicas.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania
Natureza, ambientes e qualidade de vida	9º	(EF09GE25*) Investigar os fenômenos geodinâmicos existentes na Europa, Ásia e Oceania e analisar o potencial na geração de desastres e as consequências para as populações.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania
Natureza, ambientes e qualidade de vida	9º	(EF09GE26*) Identificar e analisar mapas temáticos relacionados à ocorrências de desastres socioambientais em diferentes regiões do mundo, em especial na Europa, Ásia e Oceania.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania
Natureza, ambientes e qualidade de vida	9º	(EF09GE17) Analisar e explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania
Natureza, ambientes e qualidade de vida	9º	(EF09GE27*) Relacionar as diversas formas de ocupação do solo com os desastres sociambientais, em diferentes lugares da Europa, da Ásia e da Oceania.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania
Natureza, ambientes e qualidade de vida	9º	(EF09GE18) Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoelétrica, hidrelétrica, eólica, nuclear e geotérmica) em diferentes países da Europa, Ásia e Oceania.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania
Natureza, ambientes e qualidade de vida	9º	(EF09GE28*) Avaliar criticamente os usos de recursos naturais a partir das diferentes fontes de energia (termoelétrica, hidrelétrica, eólica, nuclear e geotérmica), analisar os impactos socioambientais decorrentes da utilização em diferentes países da Europa, Ásia e Oceania e relacionar com as fontes de energia utilizadas no Brasil e as práticas de uso racional de energia.	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania

Mundo do trabalho	5º	(EF05GE20*) Identificar práticas de uso racional da energia elétrica e propor ações de mudanças de hábitos, atitudes e comportamentos de consumo, em diferentes lugares.	Trabalho e inovação tecnológica
Formas de representação e pensamento espacial	5º	(EF05GE08) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.	Mapas e imagens de satélite
Formas de representação e pensamento espacial	5º	(EF05GE09) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.	Representação das cidades e do espaço urbano
Natureza, ambientes e qualidade de vida	5º	(EF05GE10) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras entre outros), a partir de seu lugar de vivência.	Qualidade ambiental
Natureza, ambientes e qualidade de vida	5º	(EF05GE11) Identificar e descrever problemas socioambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico entre outros), analisar as diferentes origens e propor soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.	Diferentes tipos de poluição
Natureza, ambientes e qualidade de vida	5º	(EF05GE12) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia, direito à cidade entre outros) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.	Gestão pública da qualidade de vida
O sujeito e seu lugar no mundo	6º	(EF06GE01) Descrever elementos constitutivos das paisagens e comparar as modificações nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.	Identidade sociocultural
O sujeito e seu lugar no mundo	6º	(EF06GE14*) Analisar o papel de grupos sociais com destaque para quilombolas, indígenas entre outros na produção da paisagem, do lugar e do espaço geográfico em diferentes tempos.	Identidade sociocultural
O sujeito e seu lugar no mundo	6º	(EF06GE15*) Elaborar hipóteses para explicar as mudanças e permanências ocorridas em uma dada paisagem em diferentes lugares e tempos.	Identidade sociocultural
O sujeito e seu lugar no mundo	6º	(EF06GE02) Analisar e comparar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedades, com destaque para os povos originários e comunidades tradicionais em diferentes lugares.	Identidade sociocultural

História

O saber histórico na sala de aula tem se caracterizado por um duplo movimento. De um lado, tenta-se compreender aspectos do presente por meio do passado. De outro, busca-se reelaborar a história a partir de novos questionamentos. Com tal processo, pretende-se contri- buir para a construção das identidades dos diferentes grupos que constituem a sociedade.

Os velhos marcos históricos estão sendo revistos, mesmo que paulatinamente, podendo-se introduzir uma história da Antiguidade pelas sociedades indígenas, pela diversidade de uma his- tória econômica da agricultura ou por uma história social pelo trabalho escravo criador das riquezas que sustentam o sistema capitalista do mercantilismo ao neoliberalismo, de uma história das sociedades constituídas antes do aparecimento da escrita, da formação de uma civilização americana miscigenada. (BIT- TENCOURT, 2018, p.127)

É preciso lembrar que, apesar de na tradição historiográfica e acadêmica a história factual já estar superada há quase um século, há ainda remanescentes desse factualismo no en- sino de História. É preciso considerar que o professor não é um transmissor de conhecimento e os estudantes, seres passivos que apenas absorvem o saber. Na BNCC, e mesmo antes dela, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o professor é considerado o mediador do conhecimento e o estudante é um ser ativo, no seu processo de aprendizagem. Essa forma de aprender e ensinar contribui para a formação do estudante como protagonista.

A aprendizagem de História é um exercício importante de hu- manização e socialização, pois nos coloca em contato com o outro por meio do conhecimento de outras experiências humanas, em lugares e épocas distintas.

Na BNCC, um dos principais objetivos do componente curri- cular é estimular a autonomia de pensamento por intermédio do reconhecimento de diferentes sujeitos, histórias, condutas, modos de ser, agir e pensar sobre o mundo. Tal percepção estimula o pensamento crítico, pois ajuda a com- preender que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, o que sintetiza uma ope- ração fundamental na construção do conhecimento histórico, qual seja, a contextualização. Rusen (2001) corrobora com essa ideia quando afirma que "a resistência dos homens à perda de si e seu esforço de auto-afirmação constituem-se como identidade mediante representações de conti- nuidade, com as quais relacionam as experiências do tempo com as intenções do tempo" (p.66).

Um dos desafios que se coloca no Ensino Fundamental é a necessidade de estudantes e professores assumirem uma "atitude historiadora", dando destaque ao uso das fontes históricas em suas diferentes linguagens, realizando progressivas operações cognitivas com as fontes para descrevê-las, analisá-las, compará-las, questioná-las, produzir um discurso sobre o passado e compará-lo com outros discursos já produzidos. É desejável também ir a campo com os estudantes: obser var contextos, entrevistar pessoas, con- sultar arquivos, bibliotecas, centros de documentação, visitar os lugares de memória, os museus, explorar acervos digitais, coletar e analisar materiais e, por fim, criar seus próprios registros (como, por exemplo, até mesmo centros de memória na própria escola).

O termo "atitude historiadora", no Currículo Paulista, refere-se ao movimento que professores e estudantes devem realizar para se posicionarem como sujeitos frente ao processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso da comparação, contextualização e interpretação das fontes, refletindo historicamente sobre a sociedade na qual vivem, analisando e propondo soluções.

Também, assume-se a atitude historiadora quando se parte do cotidiano do estudante para o passado como desdobramento da "consciência histórica". Essa "consciência" seria inerente ao ser humano e um resultado das suas interações com o tempo: portanto, o contato de todos com a História se daria antes mesmo do conhecimento sobre os fatos históricos, como decorrência de um processo de existência e sobrevivência humana.

A aprendizagem de História, enquanto componente da área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental, alinha-se às propostas e caminhos do componente de Geografia, o que demanda um trabalho articulado nas escolas, por meio de métodos investigativos em comum e de temáticas semelhantes. (Re)conhecer, identificar, pesquisar, classificar, comparar, diferenciar, interpretar, compreender, analisar, refletir criticamente, criar/ produzir conhecimento a respeito das sociedades humanas em diferentes tempos e espaços, mobilizando várias linguagens (textuais, iconográficas, cartográficas, materiais, orais, sonoras e audiovisuais) são

propostas dos dois componentes.

O Currículo Paulista propõe que estudantes e professores se coloquem como produtores de conhecimento e que respeitem a diversidade humana. Desse modo, os estudantes também devem assumir o papel de protagonistas no processo de aprendizagem que tem início nos Anos Iniciais de escolarização e aperfeiçoa-se ao longo da vida, para se tornarem agentes de transformações no meio social. Todo esse processo contribui para a formação integral do estudante.

O Organizador Curricular de História está estruturado ano a ano, em unidades temáticas, habilidades e objetos do conhecimento. O conjunto de habilidades permite o desenvolvimento progressivo das competências específicas de História, da área das Ciências Humanas e das competências gerais da BNCC.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a escala de observação movimenta-se do particular para o geral. Assim, no ciclo de alfabetização (1º e 2º ano), propõe-se o estudo do contexto do estudante: o conhecimento de si, do outro, da família, da escola e da comunidade, em continuidade aos saberes desenvolvidos na Educação Infantil, por meio do campo de experiência: "O eu, o outro, o nós". No 3º ano, amplia-se o objetivo para o estudo da trajetória do município e dos grupos que o formaram.

No 4º e 5º ano há uma alteração significativa, tendo em vista o que tradicionalmente é aprendido nesta fase, em que a História se desloca do particular e da localidade onde se vive para tempos e espaços mais longínquos. Tal mudança apresenta-se como possibilidade de melhorar a articulação com os Anos Finais do Ensino Fundamental, diminuindo o descompasso entre essas duas fases da escolarização. Assim, alguns temas geralmente trabalhados no 6º ano migraram para o 4º e 5º, como o surgimento dos seres humanos e o nomadismo, tendo como ponto de partida o tempo presente marcado por intensos e sucessivos movimentos migratórios. Outros objetos de conhecimento – como o aparecimento da escrita, da agricultura e de outras tecnologias - também podem garantir esta progressão.

No Currículo Paulista, algumas habilidades foram criadas com o objetivo de desenvolver aprendizagens sobre o percurso histórico do Estado de São Paulo e da sua população. A temática já faz parte do currículo do Ensino Fun- damental (Anos Iniciais) em algumas redes municipais; contudo, parte da escrita da história paulista foi desconsiderada, em razão de polêmicas historiográficas. Não é o que propõe este Currículo, que estimula a compreen- são das diversidades e ambiguidades desta região e sua cultura, e possibilita o trabalho crítico sobre as imagens historiograficamente criadas no passado sobre o Estado de São Paulo.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, a abordagem cronológica, mais comum, foi preservada como na BNCC. Além das temáticas tradicionais, com ênfase nas experiências brasileiras e latino-americanas, pro- curou-se destacar o papel das mulheres, além do engajamento edas conquistas dos grupos marginalizados na história. Lembremos que todos os grupos têm sua contribuição sociocultural e econômica e devem ser igualmente reconhecidos e respeitados. O tratamento dessas questões tem por objetivo que os estudantes possam (re)conhecer as diferenças, valorizar a convivência respeitosa entre todos e superar desigualdades historicamente construídas.

Outros temas podem ser incluídos no desenvolvimento das habilidades do Currículo Paulista, de acordo com a realidade escolar, a cultura local, o cotidiano dos estudantes e suas vi- vências. É preciso compreender que o trabalho dos professores na contextualização do Currículo é fundamental para a formação integral dos estudantes e requer uma reflexão sobre todo o processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Estas questões são destacadas em duas

competências específicas elaboradas como acréscimo, para além daquelas apresentadas na BNCC:

-.Compreender a história e a cultura africana, afrobrasileira, imigrante e indígena, bem como suas contribuições para o desenvolvimento social, cultural, econômico, científico, tecnológico e político, e tratar com equidade as diferentes culturas.

-.Compreender, identificar e respeitar as diversidades e os movimentos sociais, contribuindo para a formação de uma sociedade igualitária, empática, que prezepelos valores da convivência humana e que garanta direitos.

O Currículo Paulista traz elementos para que o estudante tenha uma compreensão sobre a sociedade no tempo e no espaço, identificando as origens e os processos das problemáticas contemporâneas, a fim de que, ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, reconheça-se como sujeito histórico e compreenda suas relações de pertencimento em uma sociedade plural, contraditória e complexa. Por meio desse reconhecimento, poderá conscientizar-se da importância do seu protagonismo e intervir de forma crítica, ética, solidária, empática e responsável no meio em que vive. A seguir apresentamos as competências do componente de História, desde aquelas que já constavam na BNCC, mas que no Currícu- lo Paulista aparecem com algumas modificações e, também, as duas novas competências que podem contribuir para a formação integral do estudante.

Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos da produção historiográfica.

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação, posicionando-se de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

8. Compreender a história e a cultura africana, afro-brasileira, imigrante e indígena, bem como suas contribuições para o desenvolvimento social, cultural, econômico, científico, tecnológico e político e tratar com equidade as diferentes culturas.

9. Compreender, identificar e respeitar as diversidades e os movimentos sociais, contribuindo para a formação de uma sociedade igualitária, empática, que

preze pelos valores da convivência humana e que garanta direitos.

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	1º	(EF01HI01) Reconhecer transformações pessoais a partir do registro das lembranças particulares, da família ou da comunidade.	As fases da vida eaideia de temporalidade (passado, presente, futuro).
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	1º	(EF01HI09*) Identificar, respeitar e valorizar as diferenças entre as pessoas de sua convivência.	Os diferentes indivíduos: se identificar, para conhecer e respeitar a diferença.
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	1º	(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias eashistórias desuafamília e de suacomunidade.	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	1º	(EF01HI03) Identificar, descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidadesrelacionadosàfamília, àescolaeà comunidade.	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	1º	(EF01HI04) Identificar as diferençasentreosvariados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.	A escola e a diversidade do grupo social envolvido.
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	1º	(EF01HI05)Identificarsemelhançase diferenças entre brinquedos, jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.	A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social, temporal e espacial.
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	1º	(EF01HI06A) Conhecer histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhadopordiferentes sujeitos em diferentes espaços. (EF01HI06B) Identificar os diferentes papéis dasmulheresnafamília enaescola, reconhecendo mudanças ao longo do tempo.	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os diferentes papéis de cada indivíduo.
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	1º	(EF01HI07) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar.	A vida em família: diferentes configurações e vínculos.
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	1º	(EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade.	A escola, sua representação espacial, suahistóriaeseu papel nacomunidade.
A comunidade e seus registros	2º	(EF02HI03) Selecionarsituações cotidianas queremetam àpercepçãode mudança, pertencimento e memória, respeitando e valorizando os diferentes modos de vida.	A noção do "Eu" e do "Outro": comunidade, convivências e interações entre pessoas.
A comunidade e seus registros As formas de registrar as experiências da comunidade	2º	(EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais.
A comunidade e seus registros	2º	(EF02HI04 e EF02HI05) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado. (EF02HI05B) Reconhecer e valorizar a tradiçãooralcomomeioparatransmissão de conhecimentos entre gerações e preservação da memória.	A noção do "Eu" e do "Outro": registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço.
As formas de registrar as experiências da comunidade	2º	(EF02HI08) Pesquisar, organizar e compilar histórias dafamília e/ou da comunidaderegistradas em diferentes fontes.	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais.
A comunidade e seus registros	2º	(EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatosdavidacotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois) e aos conceitos de presente, passado e futuro.	O tempo como medida.
A comunidade e seus registros	2º	(EF02HI07A) Identificar as diferentes maneiras de sentir, perceber e medir o tempo na história. (EF02HI07B) Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário.	O tempo como medida.
A comunidade e seus registros	2º	(EF02HI01A) Reconhecer espaços lúdicos e de sociabilidade no bairro e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco. (EF02HI01B) Identificar como é possível preservar os espaços públicos. (EF02HI01C) Identificar como aspessoas se relacionam nos espaços públicos, compreendendo a importância do respeito(ao próximo e ao espaço)para o convívio saudável na comunidade.	A noção do "Eu" e do "Outro": comunidade, convivências e interações entre pessoas.
A comunidade e seus registros	2º	(EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.	A noção do "Eu" e do "Outro": comunidade, convivências e interações entre pessoas.
O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	2º	(EF02HI10) Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância.	A sobrevivência e a relação com a natureza.
O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	2º	(EF02HI11A) Identificar impactos no ambiente causados pela ação humana, inclusive pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive. (EF02HI11B) Criar projetos de intervenção aos impactos causados no meio ambiente pelo ser humano e que possam ser aplicados no ambiente escolar e familiar.	A sobrevivência e a relação com a natureza.
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	3º	(EF03HI01A) Identificar e respeitar os grupos populacionais que formam a cidade, omunicípioearegião, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcamaformação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc. (EF03HI01B) Identificar as causas dos fenômenos migratórios e de seu impacto na vida das pessoas e nas cidades.	O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem as cidades: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	3º	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais eculturais, com especial destaque para as culturas africanas, a de povosoriginários ea de migrantes.	O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem as cidades: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	3º	(EF03HI04A) Pesquisar e identificar os patrimônios históricos eculturaisdesua cidadeouregiãoediscutir asrazõesculturais, sociaisepolíticas paraqueassim sejam considerados. (EF03HI04B) Reconhecer a importância dapreservaçãodospatrimônioshistóricos para conservar a identidade histórica do município.	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive.
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	3º	(EF03HI02) Pesquisar, selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar os acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.	O "Eu", o "Outro" e os diferentesgrupossociais eétnicos quecompõem acidade e os municípios: os desafios sociais, culturais eambientais do lugar onde vive.
A noção de espaço público e privado	3º	(EF03HI09A) Identificar os espaços públicos eserviços essenciais nacidade (tais quaisescolas, hospitais, Câmara dos Vereadores, Prefeitura, estações de tratamento edistribuição deáguaeesgoto), bem como suas respectivas suas funções. (EF03HI09B) Analisar os problemas decorrentes da falta de acesso ou da completa ausência dos serviços públicos na cidade.	A cidade, seus espaços públicos eprivadosesuas áreas de conservação ambiental.
O lugar em que vive	3º	(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.	A produção dos marcos da memória: oslugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.).
O lugar em que vive	3º	(EF03HI06) Identificar os registros de memóriana cidade(nomes deruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios queaolongodotempoexplicam a escolha e a alteração desses nomes.	A produção dos marcos da memória: oslugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.).
O lugar em que vive	3º	(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papeldosdiferentes grupossociaisque asformam, respeitandoevalorizandoa diversidade.	Aprodução dos marcos da memória: formação cultural da população.

O lugar em que vive	3º	(EF03HI08) Identificar e registrar os modos devida nacidade eno campo no presente, comparando-os com os do passado da sua localidade.	A produção dos marcos damemória: acidadeeo campo, aproximações e diferenças.
A noção de espaço público e privado	3º	(EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso datecnologianessesdiferentes contextos.	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.
A noção de espaço público e privado	3º	(EF03HI12) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.
A noção de espaço público e privado	3º	(EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.	A cidade, seus espaços públicos eprivadosesuas áreas de conservação ambiental.
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	3º	(EF03HI13*) Reconhecer histórias de mulheres protagonistas do município, região e nos demais lugares de vivência, analisando o papel desempenhado por elas.	O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem as cidades: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	4º	(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos devidadeseus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentastransformaçõessociais eculturais.
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	4º	(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempoe no espaço, com basenaidentificaçãode mudançase permanências ao longo do tempo.	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras.
As questões históricas relativas às migrações	4º	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo.
Circulação de pessoas, produtos e culturas	4º	(EF04HI02) Identificar mudanças e permanênciasaolongodotempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história ocidental (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras.
Circulação de pessoas, produtos e culturas	4º	(EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural.
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	4º	(EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação docampo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural.
Circulação de pessoas, produtos e culturas	4º	(EF04HI06) Identificar as transformaçõesocorridasnosprocessosdedeslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.	Ainvençãodocomércioea circulação de produtos.
Circulação de pessoas, produtos e culturas	4º	(EF04HI07) Identificar e descrever a importância doscaminhosterrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.	As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos paraaformação de cidades e as transformações do meio natural.
Circulação de pessoas, produtos e culturas	4º	(EF04HI08) Identificar astransformações ocorridas nosmeiosdecomunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos da sociedade.	O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais.
As questões históricas relativas às migrações	4º	(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora dos africanos; Os processos migratórios do final doséculoXIX einício do século XX no Brasil; As dinâmicas internas de migração no Brasil.
As questões históricas relativas às migrações	4º	(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora dos africanos; Os processos migratórios do final doséculoXIX einício do século XX no Brasil; As dinâmicas internas de migração no Brasil.
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	4º	(EF04HI12*) Conhecer a história do estado de São Paulo antes da industrialização e da imigração estrangeira, com destaque para as comunidades rurais e cultura sertaneja.	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras.
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	4º	(EF04HI13*) Comparar os modos de vida de diferentes comunidades do estado de São Paulo, tanto rurais quanto urbanas(tais como ospovosribeirinhos, litorâneos, indígenas, quilombolas emigrantes), analisando as particularidades e semelhançasdecadacomunidade.	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras.
As questões históricas relativas às migrações	4º	(EF04HI14*) Analisar as diferentes correntes migratórias (nacionais e internacionais) que ajudaramaformarasociedade no estado de São Paulo.	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora dos africanos; Os processos migratórios do final doséculoXIX einício do século XX no Brasil; As dinâmicas internas de migração no Brasil.
Povos e culturas:meulugar no mundo e meu grupo social	5º	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados.
Povos e culturas:meulugar no mundo e meu grupo social	5º	(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas àcompreensão daideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.	Asformas deorganização socialepolítica: anoçãode Estado.
Povos e culturas:meulugar no mundo e meu grupo social	5º	(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.	Opapeldasreligiõeseda cultura paraaformaçãodos povos antigos.
Registros da história: linguagens e culturas	5º	(EF05HI08) Identificar formas de marcaçãoda passagem dotempo emdistintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.	Astradições orais e avalorização da memória; O surgimento da escrita e a noção de fonte para atransmissão de saberes, culturas e histórias.
Registros da história: linguagens e culturas	5º	(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.
Registros da história: linguagens e culturas	5º	(EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquizaçãoedifusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.	Astradições orais e avalorização da memória; O surgimento da escrita e a noção de fonte para atransmissão de saberes, culturas e histórias.
Registros da história: linguagens e culturas	5º	(EF05HI06) Compararousodediferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar ossignificados sociais, políticos eculturais atribuídos a elas.	Astradições orais e avalorização da memória; O surgimento da escrita e a noção de fonte para atransmissão de saberes, culturas e histórias.
Registros da história: linguagens e culturas	5º	(EF05HI09) Comparar pontos de vista sobretemasqueimpactamavidacotidiana notempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.	Astradições orais e avalorização da memória; O surgimento da escrita e a noção de fonte para atransmissão de saberes, culturas e histórias.
Povos e culturas:meulugar no mundo e meu grupo social	5º	(EF05HI04) Associaranoçãodecidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.
Povos e culturas:meulugar no mundo e meu grupo social	5º	(EF05HI05) Associar o conceito de cidadaniaàconquistadedireitos dospovose das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.
Povos e culturas:meulugar no mundo e meu grupo social	5º	(EF05HI11A*) Reconhecer e respeitar a diversidade humana. (EF05HI11B*) Criar e desenvolver projetos de combate ao preconceito no âmbito escolar e/ou na comunidade, promovendo a empatia e a inclusão.	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.
História: tempo, espaço e formas de registros	6º	(EF06HI01A) Identificar as diferentes noções de tempo (cronológico, da natureza e histórico). (EF06HI01B) Identificar as diversas formas de notação do tempo (calendários diversos eoutrosartefatos), bemcomo asdistintasformasdeperiodização da história. (EF06HI01C) Reconhecer que a organização dotempo é construída culturalmente, de acordo com a sociedade e do seu contexto histórico.	Aquestão dotempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.

História: tempo, espaço e formas de registros	6º	(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaquepara ospovosindígenas originários e povos africanos, e discutir as transformações ocorridas.	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	6º	(EF06HI07A) Identificar as diferentes formas de linguagens, registros, técnicas e artes nas sociedades antigas (África, Ásia e Américas). (EF06HI07B) Reconhecer a importância da tradição oral, cultura material e escrita para a transmissão da memória e do conhecimento nas diferentes sociedades antigas (África, Ásia e Américas).	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos); Os povos indígenas originários do atual território brasileiro eseushábitosculturais e sociais.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	6º	(EF06HI08A) Identificar a partir de mapas os espaços territoriais ocupados pelos astecas, maias, incas e povos indígenas do Brasil. (EF06HI08B) Identificar a partir de documentos visuais e escritos as principais características das sociedades indígenas da América, em especial seus aportes tecnológicos, culturais e sociais.	Povos da Américas (pré-colombianos); Os povos indígenas originários do atual território brasileiro eseushábitosculturais e sociais.

História: tempo, espaço e formas de registros	6º	(EF06HI02A) Identificar a importância dasfonteshistóricasparaaprodução do saber históricoe analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. (EF06HI02B) Analisar a importância das diferentes linguagens (visual, oral, escrita, audiovisual, material e imaterial) em diferentes sociedades e épocas.	Formas deregistro da história e da produção do conhecimento histórico.
História: tempo, espaço e formas de registros	6º	(EF06HI03A) Identificar as hipóteses científicas para o surgimento da espécie humana, tendo em vista sua historicidade. (EF06HI03B) Analisar o significado das explicações mitológicas para o surgimento do ser humano, tendo em vista sua historicidade.	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.
História: tempo, espaço e formas de registros	6º	(EF06HI04) Identificar e analisar as teorias sobre a origem do homem americano.	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.
História: tempo, espaço e formas de registros	6º	(EF06HI06) Identificar geograficamente asrotas depovoamentonoterritório americano.	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.

História: tempo, espaço e formas de registros	6º	(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaquepara ospovosindígenas originários e povos africanos, e discutir as transformações ocorridas.	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	6º	(EF06HI07A) Identificar as diferentes formas de linguagens, registros, técnicas e artes nas sociedades antigas (África, Ásia e Américas). (EF06HI07B) Reconhecer a importância da tradição oral, cultura material e escrita para a transmissão da memória e do conhecimento nas diferentes sociedades antigas (África, Ásia e Américas).	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos); Os povos indígenas originários do atual território brasileiro eseushábitosculturais e sociais.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	6º	(EF06HI08A) Identificar a partir de mapas os espaços territoriais ocupados pelos astecas, maias, incas e povos indígenas do Brasil. (EF06HI08B) Identificar a partir de documentos visuais e escritos as principais características das sociedades indígenas da América, em especial seus aportes tecnológicos, culturais e sociais.	Povos da Américas (pré-colombianos); Os povos indígenas originários do atual território brasileiro eseushábitosculturais e sociais.

A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	6º	(EF06HI09) Discutir osmotivos pelos quais as civilizações grega e romana são consideradas como Antiguidade Clássica, tendo em vista o seu legado na tradição ocidental.	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.
Lógicas de organização política	6º	(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.	As noções de cidadania epolítica na Gréciaeem Roma: • Domínios e expansão das culturas grega e romana; • Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política. As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.

Lógicas de organização política	6º	(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.	As noções de cidadania epolítica na Gréciaeem Roma: • Domínios e expansão das culturas grega e romana; • Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política. As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.
Lógicas de organização política	6º	(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.	As noções de cidadania epolítica na Gréciaeem Roma: • Domínios e expansão das culturas grega e romana; • Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política. As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.

Lógicas de organização política	6º	(EF06HI20*) Identificar os legados dos povos da Mesopotâmia e do Mediterrâneo, como do Império Persa no Império Alexandrino, e entender a difusão da cultura helênica pelo mundo.	As noções de cidadania epolítica na Gréciaeem Roma: • Domínios e expansão das culturas grega e romana; • Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política. As diferentes formas de organização política na Asia: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.
Lógicas de organização política	6º	(EF06HI13) Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.	As noções de cidadania epolítica na Gréciaeem Roma: • Domínios e expansão das culturas grega e romana; • Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política. As diferentes formas de organização política na Africa: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.

Lógicas de organização política	6º	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentesformasdecontato, adaptaçãoou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.	Apassagemdomundoantigo para o mundo medieval; Afragmentação dopoder político na Idade Média.
Lógicas de organização política	6º	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.	OMediterrâneocomoespaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.
Trabalho e formas de organização social e cultural	6º	(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas deorganização do trabalho e da vida so- cial em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval; Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África); Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.
Trabalho e formas de organização social e cultural	6º	(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval; Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África); Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.
Trabalho e formas de organização social e cultural	6º	(EF06HI18) Analisar opapeldocristianismo na cultura, na política ena sociedade, durante o período medieval.	O papel da religião cristã, dosmosteiros edacultura na Idade Média
Trabalho e formas de organização social e cultural	6º	(EF06HI21*) Identificar as características etrajetóriasdo Cristianismo, dopovohebreuedopovoárabe, estabelecendo as relações do mundo medieval cristão com omundo árabe, com o Império Otomano e com as populações judaicas.	O papel das religiões na política, na economia, cultura e sociedade no período medieval
Trabalho e formas de organização social e cultural	6º	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.

O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	7º	(EF07HI01) Explicar o significado de "modernidade" esuaslógicasdeinclusãoeexclusão, combaseemumaconcepção europeia.	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História; A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	7º	(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos, analisar seus significados, relacionando-os ao processo da expansão marítima.	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo Renascimentos artísticos e culturais.
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	7º	(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas (Protestante e Contrarreforma Católica) e os processos culturais e sociais do períodomodernona Europae na América.	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	7º	(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias europeias, bem como as principais características dessas monarquias com vistas à compreensão das razões da centralização política.	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	7º	(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI, especialmente em relação aos avanços científicos, às novas rotas, às relaçõescomerciaiseinteraçõesculturais até entãoestabelecidas.	As descobertas científicas e a expansão marítima.
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	7º	(EF07HI02) Identificar conexões, interações e consequências do contatoentre as sociedades do chamado Novo Mundo, da Europa, da África eda Ásianocontexto das navegações nos Oceanos Atlântico, Índico ePacífico.	A construção da ideia de modernidadeeseusimpactos na concepção de História A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberesepráticas naemergência do mundo moderno.
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	7º	(EF07HI03) Identificar aspectos e processosespecíficos dassociedades africanas eamericanas antesdachegadadoseuropeus, comdestaqueparaasformasde organização socialeparao desenvolvimento de saberes e técnicas, valorizando a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos dessas sociedades.	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	7º	(EF07HI08) Descreverasformas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, trocas comerciais, confrontos e resistências.	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	7º	(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as principais formas de resistência.	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	7º	(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial, comparando informações, argumentos e pontos devistaexplicitados nosdiferentestipos de fonte.	A estruturação dos vice-reinos nas Américas; Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	7º	(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesapor meiodemapas históricos.	A estruturação dos vice-reinos nas Américas; Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	7º	(EF07HI18*) Comparar a dinâmica econômica nas colônias portuguesa e espanhola na América.	A estruturação dos vice-reinos nas Américas; Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	7º	(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial, étnico-cultural (indígena, africana, europeiaeasiática) eos interesses políticos e econômicos.	A estruturação dos vice-reinos nas Américas; Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	7º	(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre osmareseocontraponto oriental.
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	7º	(EF07HI14) Descreverasdinâmicas comerciais das sociedades americanas eafricanas eanalisar suasinterações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre osmareseocontraponto oriental.
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	7º	(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidãomodernaesuas distinçõesemrelaçãoaoescravismo antigoeàservidão medieval.	As lógicas internas das sociedades africanas; As formas de organização das sociedades ameríndias; A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	7º	(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.	As lógicas internas das sociedades africanas; As formas de organização das sociedades ameríndias; A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	7º	(EF07HI19*) Analisar as condições das pessoas escravizadas e identificar as formasderesistência àescravidãona América Portuguesa.	As lógicas internas das sociedades africanas; As formas de organização das sociedades ameríndias; A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	7º	(EF07HI20*) Relacionar o racismo da contemporaneidade ao processo de escravização das populações africanas e afrodescendentes no período colonial.	As lógicas internas das sociedades africanas; As formas de organização das sociedades ameríndias; A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	7º	(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.	A emergência do capitalismo.
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	8º	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.	Aquestãodo iluminismo e da ilustração.
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	8º	(EF08HI02) Identificar as particularidades da Inglaterra antes e depois da Revolução Gloriosa, tendo em vista os fatores que levaram à industrialização.	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo.
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	8º	(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial nas relações de trabalho, naproduçãoecirculação depovos, produtos e culturas.	Revolução Industrial e seus impactosnaprodução ecirculação de povos, produtos e culturas.
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	8º	(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.	Revolução Francesa e seus desdobramentos.
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	8º	(EF08HI05) Explicar as rebeliões da América Portuguesa (em especial a Conjuração Mineira, a Conjuração Baiana e a Revolução Pernambucana), estabelecendo relações com os ideais iluministas, com as revoluções burguesas na Europa ecomaindependênciadas Treze Colônias inglesas na América.	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineiras e baiana.
Os processos de independência nas Américas	8º	(EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governoepaíspara o entendimento de conflitos e tensões, nocontextodasindependênciasamericanas.	Independência dos Estados Unidos da América; Independências na América espanhola: • Arevolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti; Os caminhos até a independência do Brasil.
Os processos de independência nas Américas	8º	(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.	Independência dos Estados Unidos da América; Independências na América espanhola: • Arevolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti; Os caminhos até a independência do Brasil.
Os processos de independência nas Américas	8º	(EF08HI08 e EF08HI09) Analisar o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e do pan-americanismo, bem como o papel dessas ideias nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.	Independência dos Estados Unidos da América; Independências na América espanhola: • Arevolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti; Os caminhos até a independência do Brasil.
Os processos de independência nas Américas	8º	(EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.	Independência dos Estados Unidos da América; Independências na América espanhola: • Arevolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti; Os caminhos até a independência do Brasil.

Os processos de independência nas Américas	8º	(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.	Independência dos Estados Unidos da América; Independências na América espanhola: • Arevolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti; Os caminhos até a independência do Brasil.
Os processos de independência nas Américas	8º	(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.	Independência dos Estados Unidos da América; Independências na América espanhola: • Arevolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti; Os caminhos até a independência do Brasil.
Os processos de independência nas Américas	8º	(EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.	Independência dos Estados Unidos da América; Independências na América espanhola: • Arevolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti; Os caminhos até a independência do Brasil.
Os processos de independência nas Américas	8º	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.	A tutela da população indígena, aescravidão dosnegros e a tutela dos egressos da escravidão.
O Brasil no século XIX	8º	(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio dasforças eossujeitosenvolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o SegundoReinado.	Brasil: Primeiro Reinado; O Período Regencial e as contestações ao poder central; O Brasil do Segundo Reinado: política e economia: • ALeide Terraseseus desdobramentos na política do Segundo Reinado; • Territórios efronteiras: a Guerra do Paraguai.
O Brasil no século XIX	8º	(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nasrebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado, durante o período regencial do Brasil.	Brasil: Primeiro Reinado; O Período Regencial e as contestações ao poder central; O Brasil do Segundo Reinado: política e economia: • ALeide Terraseseus desdobramentos na política do Segundo Reinado; • Territórios efronteiras: a Guerra do Paraguai.
O Brasil no século XIX	8º	(EF08HI28*) Identificar as características das revoltas negras no Brasil do século XIX, principalmente a Revolta dos Malês, e analisar osseusimpactos na ordem escravocrata entãovigente.	Brasil: Primeiro Reinado; O Período Regencial e as contestações ao poder central; O Brasil do Segundo Reinado: política e economia
O Brasil no século XIX	8º	(EF08HI17) Relacionarastransformaçõesterritoriais, emrazão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.	Brasil: Primeiro Reinado; O Período Regencial e as contestações ao poder central; O Brasil do Segundo Reinado: política e economia: • ALeide Terraseseus desdobramentos na política do Segundo Reinado; • Territórios efronteiras: a Guerra do Paraguai.
O Brasil no século XIX	8º	(EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil naGuerra doParaguaiediscutir diferentes versões sobre o conflito, além de suas implicações políticas e econômicas nos países envolvidos.	Brasil: Primeiro Reinado; O Período Regencial e as contestações ao poder central; O Brasil do Segundo Reinado: política e economia: • ALeide Terraseseus desdobramentos na política do Segundo Reinado; • Territórios efronteiras: a Guerra do Paraguai.

O Brasil no século XIX	8º	(EF08HI19A) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, combase na seleçãoeconsulta de fontes de diferentes naturezas. (EF08HI19B) Identificar as propostas presentes nas Leis Eusébio de Queirós, Ventre Livre, Sexagenário e Áurea, bem como analisarosseus impactos nasociedade brasileira do período imperial.	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo epolíticas migratórias no Brasil Imperial.
O Brasil no século XIX	8º	(EF08HI27) Identificar, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas, as tensões e os significados dosdiscursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenasoriginárioseparaaspopulações negras nas Américas.	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo epolíticas migratórias no Brasil Imperial; Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo; O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas; A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.
O Brasil no século XIX	8º	(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com oslegados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.
O Brasil no século XIX	8º	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.	Práticas de extermínio do indígena durante o Império.
O Brasil no século XIX	8º	(EF08HI22) Discutir o papel dasculturas letradas, não letradas e das artes na produçãodasidentidades no Brasil do século XIX.	A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.
Configurações do mundo no século XIX	8º	(EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectosdasrelaçõesentreos Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.	Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
Configurações do mundo no século XIX	8º	(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo e o contextodoimperialismoeuropeu e seus impactos na África e na Ásia.	Nacionalismo, revoluçõese as novas nações europeias.
Configurações do mundo no século XIX	8º	(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante oimperialismoeanalisar osimpactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.
Configurações do mundo no século XIX	8º	(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência aoimperialismo na África e Ásia.	O imperialismo europeu e a partilhada Africa eda Asia.
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	9º	(EF09HI01) Descrever e contextualizar osprincipaisaspectossociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo; A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos.
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	9º	(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo; A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos.
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	9º	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.	Aquestãodainserçãodos negros no período republicano dopós-abolição; Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	9º	(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política esocial do Brasil.	Aquestãodainserçãodos negros no período republicano dopós-abolição; Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	9º	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas deinclusão e exclusão, as reivindicações dos povos indígenas, das populações afrodescendentes e das mulheres no contexto republicano até a Ditadura Militar.	A questão indígena, afrodescendente e da mulher durante a República (até 1964).
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	9º	(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.	Primeira República e suas características Contestações edinâmicas davidacultural no Brasil entre 1900 e 1930.

O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	9º	(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, socialecultural no Brasil, emdiferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).	O período varguista e suas contradições A emergência davidaurbanae asegregação espacial O trabalhismo e seu protagonismo político.
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	9º	(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.	Anarquismo e protagonismo feminino.
Totalitarismos e conflitos mundiais	9º	(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicasdocapitalismo esuascrises, os grandes conflitos mundiais, os conflitos vivenciados na Europa e as relações de poder entre as nações.	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial; A questão da Palestina; A Revolução Russa A crise capitalista de 1929.
Totalitarismos e conflitos mundiais	9º	(EF09HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial; A questão da Palestina; A Revolução Russa A crise capitalista de 1929.
Totalitarismos e conflitos mundiais	9º	(EF09HI12) Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial; A questão da Palestina; A Revolução Russa A crise capitalista de 1929.
Totalitarismos e conflitos mundiais	9º	(EF09HI13) Descrever e contextualizar os processosdaemergênciadofascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários, suas concepções e as práticas de extermínio (como o holocausto).	A emergência do fascismo e do nazismo; A Segunda Guerra Mundial Judeuseoutrasvítimas do holocausto.
Totalitarismos e conflitos mundiais	9º	(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas deresistênciadaspopulaçõeslocaisdiantedas questões internacionais.	O colonialismo na África; As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos.
Totalitarismos e conflitos mundiais	9º	(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos.
Totalitarismos e conflitos mundiais	9º	(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas paraadefesadesses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	9º	(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.	O Brasil do governo JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	9º	(EF09HI18) Descrever e analisar as relaçõesentre as transformaçõesurbanase seusimpactosnacultura brasileira entre 1946 e 1964 enaproduçãodasdesigualdades regionais e sociais.	O Brasil do governo JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	9º	(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil ediscutir aemergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.	Os anos 1960: revolução cultural; A ditadura civil-militar e os processosderesistência; As questões indígena e negra e a ditadura.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	9º	(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.	Os anos 1960: revolução cultural; A ditadura civil-militar e os processosderesistência; As questões indígena e negra e a ditadura.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	9º	(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como formadecontestaçãoaomodelodesenvolvimentista da ditadura.	Os anos 1960: revolução cultural; A ditadura civil-militar e os processosderesistência; As questões indígena e negra e a ditadura.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	9º	(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.	O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); Ahistóriarecente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aosdiasatuais; Os protagonismos da sociedade civil e das alterações da sociedade brasileira; A questão da violência contra populações marginalizadas; O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	9º	(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 erelacioná-los à noção de cidadaniaeaopactodasociedadebrasileira de combate a diversas formas de preconceito, como oracismo.	O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); Ahistóriarecente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aosdiasatuais; Os protagonismos da sociedade civil e das alterações da sociedade brasileira; A questão da violência contra populações marginalizadas; O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	9º	(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.	O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); Ahistóriarecente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aosdiasatuais; Os protagonismos da sociedade civil e das alterações da sociedade brasileira; A questão da violência contra populações marginalizadas; O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	9º	(EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.	O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); Ahistóriarecente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aosdiasatuais; Os protagonismos da sociedade civil e das alterações da sociedade brasileira; A questão da violência contra populações marginalizadas; O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.
A história recente	9º	(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e astensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos; A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia; ARevolução Cubanaeas tensões entre Estados Unidos da América e Cuba.
A história recente	9º	(EF09HI29 e EF09HI30) Descrever, analisar e comparar as experiências ditatoriais na América Latina, seusprocedimentos (econômicos, sociais, de censura e repressão) evínculos com opoder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.	As experiências ditatoriais na América Latina.
A história recente	9º	(EF09HI31) Descrevereavaliar os processos de descolonização na África e na Ásia, identificando o papel dos principais movimentos nacionalistas naslutas de independência.	Os processos de descolonização na África e na Ásia.
A história recente	9º	(EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentosdosmovimentoscríticos às políticas globais.	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização Políticas econômicas na América Latina.
A história recente	9º	(EF09HI33) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização Políticas econômicas na América Latina.
A história recente	9º	(EF09HI34) Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização Políticas econômicas na América Latina.

Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	9º	(EF09HI27) Relacionar aspectos das mudançaseconômicas, culturais, sociaise tecnológicas ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.	O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); Ahistóriarecente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aosdiasatuais; Os protagonismos da sociedade civil e das alterações dasociedade brasileira; A questão da violência contra populações marginalizadas; O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.
A história recente	9º	(EF09HI35) Analisar os aspectosrelacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios eoschoques entre diferentes grupos e culturas.	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo; Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade; Aspautas dos povos indígenasnosséculo XXI esuas formas de inserção no debatelocal, regional, nacionale internacional.
A história recente	9º	(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões dadiversidadeno Brasil duranteoséculo XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.	O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); Ahistóriarecente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aosdiasatuais; Os protagonismos da sociedade civil e das alterações dasociedade brasileira; A questão da violência contra populações marginalizadas; O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	9º	(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.	O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); Ahistóriarecente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aosdiasatuais; Os protagonismos da sociedade civil e das alterações dasociedade brasileira; A questão da violência contra populações marginalizadas; O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.
A história recente	9º	(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias eseus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência através do desenvolvimento de um projeto de âmbito escolar e comunitário.	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo; Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade; Aspautas dos povos indígenasnosséculo XXI esuas formas de inserção no debatelocal, regional, nacionale internacional.

ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO

A necessidade de compreender os fenômenos da natureza, a origem eo sentido da vida fez com que, em todas as culturas antigas, surgissem explicações sobrenaturais, tais como as mitologias gregas e dos iorubás. Essas e outras explicações integram os conhecimentos da área de Ensino Religioso, conforme texto introdutório da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas esociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmo-visões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. (BRASIL, 2017, p.436)

Apesar de cada uma dessas expli- cações trazerem suas especificidades, de modo geral, as mitologias apresen- tam suas explicações sobre o homem, sobre a origem da vida e do mundo, sobre a morte e sobre figuras míticas que regem a natureza, que podem ou não apresentar características físicas e psíquicas dos seres humanos.

As experiências ritualísticas, construídas à medida que as sociedades foram se tornando cada vez mais complexas, apresentaram-se como ferramentas psicológicas para extravasar e superar sentimentos como a dor e a frustração.

O Conjunto de crenças e experiências construíram as bases das grandes religiões contemporâneas, as quais, por caminharem ao lado do desenvolvimento humano e, também, por serem espaços de congregação social, apresentam elementos sociais, culturais, políticos, psíquicos, filosóficos e éticos próprios. Desse modo, não se pode ignorar o papel significativo que desempenham na vida social e política, em diferentes sociedades aoredor do mundo, e sua interferência na dinâmica de variados espaços, incluídos aqueles que estão de fora do ambiente do templo religioso e que atingem pessoas que professam fés

diversas.

Talvez nunca, antes ou depois, uma civilização elevada tenha atingido a centralização e a unificação que caracterizou o Estado egípcio (...)Toda a organização burocrática e econômica do império estava voltada à consecução de um único objetivo, à glorificação do deus Sol e de seu filho, o deus rei. É de fato um dos espetáculos mais impressionan- tes da história ver todos os recursos de uma grande cultura e de um Estado poderoso organizados não para a guerra e para a conquista, nem para o enriquecimento de uma classe dominante, mas simplesmente para prover o sepulcro e dotar as capelas e os túmulos-templos dos reis mortos. E ainda assim foi precisa- mente essa concentração na morte e na pós-vida que deu à civilização egípcia sua notável estabilidade. (...) Todos os grandes desenvolvimentos da arte egípcia e de aprendizado originaram-se no serviço dessa ideia religiosa central, e quando, na era da decadência final, potências estrangeiras apossaram-se do reino sagrado, líbios e persas, gregos e romanos, todos acharam necessário "levar presentes a Hórus" e disfarçar seu imperialismo iniciante sob as formas da velha teocracia solar, a fim de que a maquinaria da civilização egípcia pudesse con- tinuar a funcionar. (DAWSON, 2012, p.159)

As diferentes religiões, mesmo de distintas culturas, perpassam o cotidiano dos nossos estudantes. A sociedade brasileira, como fruto de uma efervescente troca entre culturas, também apresenta elementos religiosos inclusive em espaços externos aos templos. As festas folclóricas, os símbolos e os nomes nos espaços públicos, como ruas e praças, estão repletos de elementos da transcendência da fé. Entender a origem e a fluência desses elementos religiosos, que também são culturais, favorece o desenvolvimento da tolerância, a construção da empatia e do respeito entre pessoas de diferentes religiões, promovendo uma cultura de paz, por meio do conhecimento.

Tolerância, ou seja, respeito pelas pessoas que têm pontos de vista diferentes do nosso, é uma palavra-chave no estudo das religiões. Não significa necessariamenteo desaparecimento das diferenças e das contradições, ou que não importa no que você acredita, se é que acredita em alguma coisa. Uma atitude tolerante pode perfeitamente coexistir com uma sólida fé e com a tentativa de converter os outros. [...] tolerância não limita o direito de fazer propaganda, mas exige que esta seja feita com respeito pela opinião dos outros. [...] Com frequência, a intolerância é resultado do conhecimento insuficiente de um assunto. Quem vê de fora uma religião, enxerga apenas as suas manifestações, e não o que elas significam para o indivíduo que a professa. [...] O respeito pela vida religiosados outros, por suas opiniões e por seus pontos de vista, é um pré-requisito para a coexistência humana. Isso não significa que devemos aceitar tudo como igualmente correto, mas que cada um tem o direito de ser respeitado em seus pontos de vista, desde que estes não vio- lem os direitos humanos básicos." (GAARDER, 2005, p.17)

As religiões, enquanto fenômeno social, transcendem os muros da fé e impactam diferentes esferas da vida humana. Questões essencialmente do universo da laicidade precisam refletir sobre a espiritualidade o tempo todo.

Como pensar sobre política e eco- nomia internacional, sem ponderar a expansão de determinada religiãoem determinado território? Como projetar cenários de investimentos econômicos sem levar em conta embates religiosos em locais como a Síria e Israel? A proibição do véu para mulheres em locais públicos, como na França, causou impactos no mercado de vestuário especialista em moda árabe? Essas e outras perguntas nos possibilitam refletir sobre a necessidade do ensino religioso e o impacto que esse saber teria nas decisões de muitos setores e, ainda, como um elemento potencializador da Educação Integral.

A ideia de introduzir o Ensino Religioso no currículo tem alguma tradição nas escolas brasileiras. Até a década de 1980, o Ensino Religioso esteve vinculado às próprias instituições religiosas que, além do ensino, desenvolviam pesquisas a partir do seu próprio prisma e dogmas. Contudo, após a promulgação da Constituição em 1988, o Ensino Religioso assume nova perspectiva voltada à pluralidade, em razão da convivência entre as diversas culturas que integram a sociedade brasileira e as transformações sociais que impulsionaram a discussão e a implementação de políticas de seguridade institucional da democracia. Em função desse contexto, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares.

A Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997) estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural e religiosa sem proselitismos. Mais tarde, a Resolução nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reconheceram o Ensino Religioso como umadas cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, de oferta obrigatória nas escolas públicas do Ensino Fundamental e de matrícula facultativa ao estudante.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Resolução CNE/CEB no 7/2010), o Ensino Religioso foi reconhecido como área de conhecimento no âmbito da Educação Nacional. Esse reconhecimento se manteve também na BNCC, que estabelece os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso.

O Currículo Paulista adota a mesma orientação da BNCC para o Ensino Religioso, até que o Conselho Nacional de Educação delibere se, no Ensino Fundamental, esse ensino terá tratamento como área do conhecimento ou como componente curricular da área de Ciências Humanas.

Para a escrita desse currículo, a área do Ensino Religioso foi entendida como uma base estrutural de leitura e interpretação da realidade, imprescindível para a participação autônoma do cidadão na sociedade. Assim, ao considerar a finalidade da área Ensino Religioso, ressaltam-se os princípios norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, tais como os princípios de liberdade, solidariedade humana, justiça, respeito à dignidade da pessoa humana, empatia, promoção do bem de todos, os quais contribuem para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

No Currículo Paulista, os princípios Éticos, Políticos e Estéticos são de fundamental importância no Ensino Religioso, assim discriminados:

-Princípios Éticos, a exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os estudantes que apresentam diferentes necessidades;

-Princípios Políticos, o reconhecimento do respeito ao bem comum e à preservação do regime democráti- co e dos recursos ambientais;

- Princípios Estéticos, o cultivo da sensibilidade, da racionalidade, bem como a valorização das diferentes manifestações culturais e construção de identidades plurais e solidárias.

No Currículo Paulista, os princípios Éticos, Políticos e Estéticos são pilares fundamentais para o pleno desenvol- vimento do estudante e sua formação para o exercício da cidadania, em consonância com as referências legais mencionadas anteriormente.

Assim como estabelecido por essas referências, esse currículo pretende que o Ensino Religioso, enquanto Área de

Conhecimento, permita a análise da religião como um fenômeno religioso; por sua natureza, que seja compreendido como uma dimensão humana.

Nesse sentido, a concepção de Ensino Religioso aqui proposta estabelece a área como via para o conhecimento e entendimento de si (identidade), pela reconstrução de significados que ocorre por meio da releitura dos ele- mentos do fenômeno religioso, para a afirmação de um convívio social e empático e pela relação harmoniosa entre as culturas e tradições religiosas. Desta forma, o Ensino Religioso deve tornar possível aos estudantes reler e estabelecer novos significados para o objeto de seu estudo: o fenômeno religioso. Deve ainda possibilitar a transdisciplinaridade no trabalho pedagógico, uma vez que as Ciências da Religião, base para o Ensino Religioso, dialogam com as outras ciências.

A abordagem transdisciplinar e/ou interdisciplinar pode potencializar o Ensino Religioso como um tempo/espaço mediador entre as diversas culturas e tradições religiosas, para que sejam conhecidas sem carga de preconceitos, o que contribui para a construção, no ambiente escolar, de uma cultura de paz e respeito entre todos. Assim, o desenvolvimento e a efetivação do currículo proposto para o Ensino Religioso é um exercício importante de humanização (considerados os princípios do humanismo secular), pois nos coloca em contato com o outro (alteridade), por meio do conhecimento de diferentes experiências religiosas.

O Ensino Religioso, como Componente Curricular nas escolas de Ensino Fundamental, integra a área de conhecimento com a mesma nomenclatura, contribui para a formação básica dos estudantes e assegura, conforme o Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional (LDBEN, 1996), o "respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo", uma vez que o Brasil é um país laico.

Considerada a laicidade do Estado e de suas instituições, o Ensino Religioso contribuirá para a socialização dos conhecimentos específicos relativos às diversas tradições e/ou culturas religiosas e filosofias de vida, promovendo o exercício do diálogo inter-religioso nas relações entre os diferentes grupos étnicos e uma perspectiva intercultural que visa à compreensão das múltiplas experiências religiosas da humanidade. Assim é imperativa a superação de posturas e atitudes discriminatórias, sendo essas suplantadas por um trabalho educacional alicerçado na diversidade cultural e religiosa.

Para organização do trabalho docente, faz-se necessário que o educador reflita sobre "o que ensinar", "como ensinar" e "para quem ensinar". São questões que fazem parte da rotina escolar e que cada professor deverá levar em conta em sua prática pedagógica, buscando contextualizar as habilidades previstas para cada ciclo/ano, de forma a garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes previstos no texto da BNCC.

Por objetivos específicos, a BNCC aponta que o Ensino Religioso deverá:

-Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentosreligiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas perce- bidas na realidade dos educandos;

-Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;

-Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;

-Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.

Além de todos objetivos, acima listados,

o componente curricular do Ensino Religioso deve garantir a igualdade de oporunidades de aprendizagem aos estudantes com deficiência, conforme a orientação da Lei Federal 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

No que concerne ao "como ensinar" (método), as práticas pedagógicas devem se beneficiar da autonomia do professor. A partir desse pressuposto, ratifica-se a proposta da experiencia- ção do Ensino Religioso vivenciado por meio da pesquisa, da observação, identificação, da reflexão e análise, apropriação e ressignificação de sa- beres, com ênfase no diálogo.

No Ensino Fundamental, a apropriação dos conhecimentos do componente tem como finalidade essencial a construção de atitudes e valores de respeito às diferenças existentes na sociedade brasileira. A população paulista é uma das mais diversas do país e descende principalmente de africanos, indígenas, italianos, portugueses e de migrantes de outras regiões do país. Também são registradas grandes correntes imigratórias de outros povos, como de alemães, árabes, chineses, espanhóis e japoneses, que tiveram presença significativa na composição étnica da população do estado. Deste modo, pode-se observar, o quão importante e desafiador é o Ensino Religioso no Currículo Paulista.

Os objetivos dessa área e componente estão em consonância com a competência geral: "Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza."

ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, não se refere a um período preparatório ao Ensino Fundamental, contudo, nos Anos Iniciais que as experiências vividas e vivenciadas na Educação Infantil passam a ser sistematizadas, considerando as diferentes áreas do conhecimento. Também, nos Anos Iniciais, segundo a BNCC, acontece a "ampliação das práticas de lingua- gem e da experiência estética e in- tercultural das crianças", bem como sua "autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social".

Os processos vivenciados na Educação infantil podem ter continuidade, nos Anos Iniciais, por meio de situações que envolvem as relações das crianças consigo mesmas, com anatureza, com a sua cultura e com as tecnologias.

A curiosidade da criança demanda uma ação pedagógica que parta dos interesses dela, frutos de suasvivências mais imediatas. Isto requer do professor uma intervenção que considere o repertório já construído por ela, e amplie a compreensão acerca dos diversos objetos de conhecimento abordados nesse componente.

O currículo do Ensino Religioso para os Anos Iniciais organiza os objetos de conhecimento em três unidades temáticas assim denominadas:

- Identidades e alteridades, que possibilita a percepção da distinção entre o eu, o outro e o nós e, consequentemente, o reconhecimento, a valorização e o acolhimento do caráter singular e diverso do ser humano.

Essa abordagem será vista do 1º ao 3º ano;

- Manifestações Religiosas, com foco no conhecer, valorizar e respeitar as experiências e manifestações religiosas, serão trabalhadas do 1º ao 4º ano;

- Crenças Religiosas e Filosofias de Vida, unidade temática trabalhada no 4º e no 5º ano, tendo como diretriz a compreensão das narrativas religiosas transmitidas de geração em geração pela oralidade, destacando aspectos

estruturantes das tradições e/ou culturas religiosas e filosofias de vida.

ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS FINAIS

Nos Anos Finais, é necessário assegurar aos estudantes um percurso de aprendizagens articulado e contínuo aos Anos Iniciais. É essencial, portanto, que as aprendizagens consolidadas nos Anos Iniciais sejam retomadas, para que se promova o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos adquiridos e, ao mesmo tempo, garantir avanços na aprendizagem dos estudantes.

Essas aprendizagens são organizadas em quatro unidades temáticas assim denominadas:

- Crenças Religiosas e Filosofias de Vida, unidade temática voltada para o trabalho com ensinamentos da tradição escrita e os símbolos, ritos e mitos religiosos, princípios éticos e valores religiosos, tradições religiosas, mídias e tecnologias, dentre outros objetos de conhecimento. Essa unidade percorre todos os anos dessa fase;

- Manifestações Religiosas, abordada no 7º ano, trata dos seguintes objetos de conhecimento: místicas e espiritualidades e lideranças religiosas. A unidade temática está voltada para o reconhecimento, a valorização e o respeito das manifestações religiosas, bem como para as relações que se delineiam entre as lideranças, proporcionando o diálogo inter-religioso;

- Filosofia e religião, contemplada no 6º e 8º anos, tem por objetivo estimular a reflexão, o questionamento sobre o fenômeno religioso exercido pelo homem e sobre ele;

- Meio ambiente e religião, contemplada no 8º ano com o objetivo de estimular a conscientização sobre a importância da natureza para as tradições ou culturas religiosas.

É importante destacar a sincronia das unidades temáticas com os temas contemporâneos que têm impacto nas diferentes sociedades e escalas (local, regional e global). São eles: criança e adolescente; educação para o trânsito; educação ambiental; educação alimentar e nutricional; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana eindígena; saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural. Esses temas são contemplados nas habilidades de Ensino Religioso ao longo do Ensino Fundamental.

A seguir, são apresentadas as competências do componente de Ensino Religioso e, na sequência, o Organizador Curricular com as unidades temáticas, habilidades e os objetos de conhecimento que vão contribuir para a formação integral dos estudantes ao longo do Ensino Fundamental.

Competências Específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.

2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.

3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.

4.Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos,
convicções, modos de ser e viver.

5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.

6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e

violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Identidades e alteridades	1º	(EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós.	O eu, o outro e o nós
Identidades e alteridades	1º	(EF01ER02) Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam.	O eu, o outro e o nós
Identidades e alteridades	1º	(EF01ER03) Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um.	Imanência e transcendência
Identidades e alteridades	1º	(EF01ER04) Valorizar a diversidade de formas devida.	Imanência e transcendência
Manifestações religiosas	1º	(EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um.	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes
Manifestações religiosas	1º	(EF01ER06) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes
Identidades e alteridades	2º	(EF02ER01) Reconhecer os diferentes espaços de convivência.	O eu, a família e o ambiente de convivência
Identidades e alteridades	2º	(EF02ER02) Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência.	O eu, a família e o ambiente de convivência
Identidades e alteridades	2º	(EF02ER03) Identificar as diferentes formas de registro da memória pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...).	Memórias e símbolos
Identidades e alteridades	2º	(EF02ER04) Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência.	Memórias e símbolos
Identidades e alteridades	2º	(EF02ER05) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas.	Símbolos religiosos
Manifestações religiosas	2º	(EF02ER06) Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas.	Alimentos sagrados
Manifestações religiosas	2º	(EF02ER07) Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas.	Alimentos sagrados
Identidades e alteridades	3º	(EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos.	Espaços e territórios religiosos
Identidades e alteridades	3º	(EF03ER02) Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas.	Espaços e territórios religiosos
Manifestações religiosas	3º	(EF03ER03) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas.	Práticas celebrativas
Manifestações religiosas	3º	(EF03ER04) Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades.	Práticas celebrativas
Manifestações religiosas	3º	(EF03ER05) Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas.	Indumentárias religiosas
Manifestações religiosas	3º	(EF03ER06) Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas.	Indumentárias religiosas
Manifestações religiosas	4º	(EF04ER01) Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário.	Ritos religiosos
Manifestações religiosas	4º	(EF04ER02) Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas.	Ritos religiosos
Manifestações religiosas	4º	(EF04ER03) Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte).	Ritos religiosos
Manifestações religiosas	4º	(EF04ER04) Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas.	Ritos religiosos
Manifestações religiosas	4º	(EF04ER05) Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas.	Representações religiosas na arte
Crenças religiosas e filosofias de vida	4º	(EF04ER06) Identificar nomes, significados e representações de divindades no contexto familiar e comunitário.	Ideia(s) de divindade(s)
Crenças religiosas e filosofias de vida	4º	(EF04ER07) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.	Ideia(s) de divindade(s)
Crenças religiosas e filosofias de vida	5º	(EF05ER01) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória.	Narrativas religiosas
Crenças religiosas e filosofias de vida	5º	(EF05ER02) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas.	Mitos nas tradições religiosas
Crenças religiosas e filosofias de vida	5º	(EF05ER03) Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).	Mitos nas tradições religiosas
Crenças religiosas e filosofias de vida	5º	(EF05ER04) Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos.	Ancestralidade e tradição oral
Crenças religiosas e filosofias de vida	5º	(EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.	Ancestralidade e tradição oral
Crenças religiosas e filosofias de vida	5º	(EF05ER06) Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral.	Ancestralidade e tradição oral
Crenças religiosas e filosofias de vida	5º	(EF05ER07) Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.	Ancestralidade e tradição oral
Crenças religiosas e filosofias de vida	6º	(EF06ER01) Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos.	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados
Crenças religiosas e filosofias de vida	6º	(EF06ER02) Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros).	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados
Crenças religiosas e filosofias de vida	6º	(EF06ER03) Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.	Ensinamentos da tradição escrita
Crenças religiosas e filosofias de vida	6º	(EF06ER04) Reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas.	Ensinamentos da tradição escrita
Crenças religiosas e filosofias de vida	6º	(EF06ER05) Discutir como o estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas.	Ensinamentos da tradição escrita
Crenças religiosas e filosofias de vida	6º	(EF06ER06) Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos.	Símbolos, ritos e mitos religiosos
Crenças religiosas e filosofias de vida	6º	(EF06ER07) Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas.	Símbolos, ritos e mitos religiosos

Manifestações religiosas	7º	(EF07ER01) Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas.	Místicas e espiritualidades
Manifestações religiosas	7º	(EF07ER02) Identificar práticas de espiritualidade utilizadas pelas pessoas em determinadas situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos).	Místicas e espiritualidades
Manifestações religiosas	7º	(EF07ER03) Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradiçõesreligiosas.	Lideranças religiosas
Manifestações religiosas	7º	(EF07ER04) Exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade.	Lideranças religiosas
Manifestações religiosas	7º	(EF07ER05) Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões.	Lideranças religiosas
Crenças religiosas e filosofias de vida	7º	(EF07ER06) Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais.	Princípios éticos e valores religiosos
Crenças religiosas e filosofias de vida	7º	(EF07ER07) Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos.	Liderança e direitos humanos
Crenças religiosas e filosofias de vida	7º	(EF07ER08) Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam.	Liderança e direitos humanos
Crenças religiosas e filosofias de vida	8º	(EF08ER01) Discutir comoascrençaseconvicçõespodem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas.	Crenças, convicções e atitudes
Crenças religiosas e filosofias de vida	8º	(EF08ER02) Analisar filosofias de vida, manifestações e tradiçõesreligiosas destacando seus princípios éticos.	Crenças, convicções e atitudes
Crenças religiosas e filosofias de vida	8º	(EF08ER03) Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas esuasconcepçõesdemundo, vidaemorte.	Doutrinas religiosas
Crenças religiosas e filosofias de vida	8º	(EF08ER04) Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia).	Crenças, filosofias de vida e esfera pública
Crenças religiosas e filosofias de vida	8º	(EF08ER05) Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública.	Crenças, filosofias de vida e esfera pública
Crenças religiosas e filosofias de vida	8º	(EF08ER06) Analisar práticas, projetosepolíticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções.	Crenças, filosofias de vida e esfera pública
Crenças religiosas e filosofias de vida	8º	(EF08ER07) Analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas.	Tradições religiosas, mídias e tecnologias
Crenças religiosas e filosofias de vida	9º	(EF09ER01) Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida.	Imanência e transcendência
Crenças religiosas e filosofias de vida	9º	(EF09ER02) Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias.	Imanência e transcendência
Crenças religiosas e filosofias de vida	9º	(EF09ER03) Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes.	Vida e morte
Crenças religiosas e filosofias de vida	9º	(EF09ER04) Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres.	Vida e morte
Crenças religiosas e filosofias de vida	9º	(EF09ER05) Analisar as diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição).	Vida e morte
Crenças religiosas e filosofias de vida	9º	(EF09ER06) Reconhecer a coexistência como uma atitude de ética de respeito à vida e à dignidade humana.	Princípios e valores éticos
Crenças religiosas e filosofias de vida	9º	(EF09ER07) Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida.	Princípios e valores éticos
Crenças religiosas e filosofias de vida	9º	(EF09ER08) Construir projetos devidaassentados em princípios e valores éticos.	Princípios e valores éticos

8. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo Paulista: etapa ensino médio. São Paulo: SEDUC, 2020 Disponível em: \<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf\>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Currículo Paulista - Ensino Médio. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2022/07/curriculo_paulista_etapa_Ensino_Medio.pdf[34]

O Estado de São Paulo é dividido atualmente em 645 municípios que ocupam um total de pouco mais de 248.000 km² de território, o que representa apenas 2,9% da superfície terrestre brasileira. No entanto, os municípios paulistas contam, juntos, com aproximadamente 45 milhões de habitantes, de acordo com as estimativas populacionais do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) de março de 2019. Esse montante corresponde a mais de 22% do total da população do nosso país. A população paulista é superior à de países como Canadá (35.881.659), Peru (31.331.228) e Ucrânia (43.952.299) e muito próxima à da Argentina (44.694.198), de acordo com o atlas The World Fact Book, da Agência Central de

34 https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/CURR%C3%8DCULO-PAULISTA-etapa-Ensino-M%C3%A9dio_ISBN.pdf

Inteligência dos Estados Unidos - CIA (2018)1

A população paulista é uma das mais diversificadas e descende principalmente de africanos, indígenas, italianos, portugueses e migrantes de outras regiões do país. Outras grandes correntes imigratórias, como a de árabes, alemães, espanhóis, japoneses e chineses, tiveram presença significativa na composição étnica e cultural da população do Estado. Esses dados mostram quão diversa é a população paulista, assim como a enormidade do quantitativo de pessoas que habitam um espaço tão pequeno, quando comparado às dimensões continentais do país.

Os fundamentos pedagógicos do currículo paulista

O compromisso com a Educação Integral

O Currículo Paulista considera a Educação Integral como a base da formação do estudante no Estado, independentemente da rede de ensino que frequenta e da jornada que cumpre. Dessa maneira, afirma o compromisso com o desenvolvimento do estudante em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos.

Viver, aprender e se relacionar nesse novo contexto tem exigido, cada vez mais, maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar e construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis, para buscar soluções criativas e fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida e com o impacto dessas escolhas.

Assim, nas escolas que integram o Sistema Estadual de Ensino, as atividades desenvolvidas com o estudante, dentro e fora do espaço escolar, devem convergir, em todas as etapas de ensino da Educação Básica, para que todos possam desenvolver as competências gerais explicitadas no quadro a seguir.

Quadro 1. Competências Gerais da Educação Básica, reiteradas pelo Currículo Paulista.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico - cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao

seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo- se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: *Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).*

Essas competências gerais contemplam integradamente conceitos, procedimentos, atitudes e valores, enfatizando a necessidade de desenvolvimento de competências socioemocionais.

Em tempos de tantas e rápidas mudanças, a escola vem se fortalecendo como espaço privilegiado para a experiência do autoconhecimento, da construção identitária e de projetos de vida; para a autoria, a crítica e a criatividade na produçãode conhecimentos; e para práticas participativas, colaborativas e corresponsáveis com o âmbito local e planetário.

Dessa maneira, o desenvolvimento da empatia, da colaboração e da responsabilidade supõe processos intencionais vivenciados nas interações em que essas habilidades são mobilizadas simultaneamente aos processos cognitivos. A esse respeito, esclarece Mahoney (2000):

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa. (MAHONEY, 2000, p.15)

É importante destacar que o desenvolvimento das competências socioemocionais não tem como escopo conformar subjetividades, isto é, não deve haver nenhum tipo de determinismo sobre o que estudante deve se tornar, uma vezque seu desenvolvimento está relacionado ao ato de aprender a ser. Nesse sentido,quando se atribui significado ao que é ser responsável, colaborativo etc., ou seja, quando se aprende a ser, é possível fazer escolhas entre querer ser, ou não, de uma determinada maneira, em uma dada situação. Esse querer advém da singularidade construída a partir das percepções gestadas no vivido, ainda que sobinfluência dos códigos culturais.

Além disso, é importante reforçar que, sendo as competências cognitivas e socioemocionais indissociáveis, sua mobilização também ocorre simultaneamente, fato que deve ser intencionalmente explorado a fim de garantir o perfil do estudanteprevisto nas competências gerais. Nesse sentido, empatia, por exemplo, não deve ser trabalhada sem a perspectiva do pensamento crítico orientado pelo conhecimento, sob o risco de tornar-se submissão; a colaboração — que implica a

construção de significado comum — deve ser aliada à capacidade de argumentação e assim sucessivamente, de acordo com os objetivos pretendidos.

Competências como a comunicação, autogestão, criatividade, empatia, colaboração e autoconhecimento, entre outras, quando trabalhadas intencionalmente nas práticas escolares de modo articulado à construção do conhecimento, impactam de modo positivo a permanência e o sucesso do estudante na escola e têm relação direta com a continuidade dos estudos, com a empregabilidade e com outras variáveis ligadas ao bem-estar da pessoa, como a saúde e os relacionamentos interpessoais.

Não é demais reforçar que as práticas de ensino e de aprendizagem que consideram o estudante em sua integralidade estão longe de práticas que normatizam comportamentos, rotulam ou buscam adequar o estudante a um modelo ideal de pessoa. A Educação Integral, como fundamento pedagógico, demonstra o interesse do Currículo Paulista em atender às necessidades de ensino e de aprendizagem pelo olhar sistêmico — por parte dos profissionais da educação —para essas aprendizagens e o modo como elas se apresentam em nossa sociedade.Para que o conjunto das competências gerais possa ser efetivamente garantido, é necessário enxergar o estudante de uma nova forma, reconhecendo todo o seu potencial de desenvolvimento. É necessário acreditar que todos podemaprender e, ainda, ter a necessária flexibilidade para a adoção de estratégias

metodológicas que promovam o protagonismo e a autonomia do estudante.

Segundo essa perspectiva, o Currículo Paulista, em alinhamento à BNCC, preconiza a adoção de práticas pedagógicas e de gestão que levem em consideração:

- O compromisso com a formação e o desenvolvimento humano em toda sua complexidade, integrando as dimensões intelectual (cognitiva), física e afetiva.

- Uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, de suas ações e pensamentos, bem como do professor, nos âmbitos pessoal e profissional.

- O acolhimento das pessoas em suas singularidades e diversidades, o combate à discriminação e ao preconceito em todas as suas expressões,bem como a afirmação do respeito às diferenças sociais, pessoais, históricas, linguísticas, culturais.

- A necessidade de construir uma escola como espaço de aprendizagem, de cultura e de democracia, que responda ao desafio da formação do estudante para atuar em uma sociedade altamente marcada pela tecnologia e pela mudança.

Outro pressuposto da Educação Integral é o de que todo o espaço escolar éespaço de aprendizagem, aberto à ampliação dos conhecimentos do estudante. Nesse sentido, o pátio, a biblioteca, a sala de leitura, os espaços destinados à horta, a quadra poliesportiva, a própria sala de aula, entre outros, são de fato espaços propícios à aprendizagem, em todas as dimensões da pessoa, sendo por isso, considerados verdadeiros polos de produção de conhecimentos, nos quais o estudante poderá pesquisar diferentes assuntos e situações que contribuam para sua formação, por meio de metodologias colaborativas.

É necessário frisar que os espaços de aprendizagens não se limitam àqueles situados no interior da escola: também os ambientes não formais de aprendizagem, tais como os diferentes tipos de museus; os locais/monumentos de memória de determinados grupos sociais ou mesmo de eventos históricos; as praças públicas; os parques estaduais e municipais; os institutos de artes e de cultura; as bibliotecaspúblicas; os teatros e cinemas; os institutos de pesquisas; entre tantos outros, constituem-se como relevantes no processo de formação integral do estudante paulista.

Quando o desafio é aprimorar a qualidade das aprendizagens, é necessário que as orientações do Currículo Paulista

sejam observadas por todos os envolvidosno processo educacional, refletindo-se nas práticas de docentes, estudantes, equipe gestora e funcionários, bem como nas relações que se estabelecem no interior da escola e no seu entorno. Também devem se refletir nas estratégias para o acompanhamento das práticas e dos processos escolares, bem como dos resultados de desempenho do estudante.

Enfrentar os desafios do século XXI requer um deliberado esforço para cultivar, desde sempre, no estudante, a compreensão da importância de cumprir com as suas responsabilidades pessoais e sociais, em diversos contextos: sua escola, sua cidade, a sociedade em maior ou menor escala, seja em curto, médio ou longo prazo. Formação para a vida refere-se à aquisição, ao fortalecimento e àconsolidação de valores e ideais, e à capacidade de fazer escolha de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

Especificamente sobre a educação para o mundo do trabalho, faz-se necessário combinar as demandas dos setores produtivos, os interesses dosindivíduos e os interesses coletivos, preparando, assim, o cidadão para o desempenho de "profissões", cada vez mais fluidas, intangíveis e mutantes. O trabalhador deve estar habituado e preparado para a adaptação contínua das relações profissionais, dos objetivos da produção da gestão, e das tecnologias, inovações e integrações rupturas subjacentes, do posicionamento intelectual, político e filosófico dos atores sociais, incluindo concepções e visões de mundo, comportamento, condutas e valores.

O Currículo Paulista etapa Ensino Médio, em sua parte flexível, apresenta em um dos itinerários formativos a formação técnica e profissional que direciona o planejamento, a sistematização e o desenvolvimento de perfis profissionais, atribuições, atividades, competências, habilidades e bases tecnológicas, valores e conhecimentos, organizados em componentes curriculares e por eixo tecnológico ou área do conhecimento. Tal formação visa o preparo para o mundo do trabalho em cargos, funções ou de modo autônomo, contribuindo para a inserção do cidadãona sociedade.

Temas Contemporâneos Transversais

As orientações curriculares presentes na BNCC indicam a necessidade de superar a fragmentação disciplinar do conhecimento; para tanto, é fundamental considerar o contexto em que a escola está inserida com foco em promover sentido ao que se aprende e favorecer o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

As DCNEM (2019) indicam que o protagonismo juvenil esteja ancorado na proposta pedagógica da escola como ação que promoverá, em todo os fazeres escolares, jovens sujeitos de sua própria aprendizagem e de seu processo de desenvolvimento. Assim todas as situações de ensino e aprendizagem devem estar pautadas em oferecer experiências de ensinar e aprender para as diferentes modalidades da Educação Básica de Nível Médio.

As juventudes e o Ensino Médio

O período da adolescência e juventude é uma fase muito peculiar do desenvolvimento humano. Trata-se de uma época de muita plasticidade, porque as estruturas cerebrais estão se reorganizando, ou seja, é uma fase muito propícia a mudanças de padrões e comportamentos. Isso quer dizer que os adolescentes e jovens estão muito abertos a aprender com o ambiente. Para a formação de sujeitos acolhedores, solidários, democráticos e éticos, é fundamental que o clima escolar expresse esses mesmos valores.

Adolescentes e jovens aprendem pelo exemplo e conseguem perceber, com alguma clareza, quando discurso e prática entram em contradição. Como são muito questionadores, sempre testam os adultos e a realidade à sua volta para saber se as situações precisam mesmo ser do jeito

como as encontraram ou se podem ser diferentes.

Nesse sentido, a convivência com eles também pode ajudar a escola a identificar as mudanças necessárias e reorganizar o que não faz mais sentido para o estudante, para o próprio educador e para as novas realidades que vão se

configurando. O mais importante, no entanto, é que os profissionais da educação estejam sempre atentos aos exemplos que dão.

Por isso, um dos princípios que devem orientar as relações entre adultos e jovens na escola é o da horizontalidade. Isso acontece quando gestores e professores estabelecem acordos em conjunto com o estudante para orientar a convivência e a tomada de decisões no ambiente escolar. Acordos que levam em conta as opiniões dos jovens e fortalecem os canais de diálogo entre eles e os profissionais da educação, com vistas a uma formação democrática, que reconhece a importância do jovem na escola e na sociedade.

A fase da adolescência e juventude também traz muitas turbulências emocionais que têm sido intensificadas pelas tecnologias e por um mundo em constante mudança, o que pode gerar incertezas e ambiguidades. Adolescentes e jovens têm cada vez mais dificuldade para saber o que é certo e entender o que o futuro lhes reserva.

Quando os observamos de perto, descartando julgamentos e estereótipos, percebemos que a grande maioria deles anseia por acolhimento, reconhecimento, desafio e propósito. É na adolescência e juventude que se intensifica o desenvolvimento de funções cerebrais ligadas às relações sociais. Por isso o desejo de ser apreciado, de pertencer, de fazer parte de um mundo mais amplo do que o seu círculo familiar. Também por essa razão eles sofrem tanto com a rejeição, o preconceito e o bullying.

Acolher, portanto, significa interessar-se por eles, percebê-los em sua inteireza, aceitá-los em suas diversidades, fazer com que se sintam queridos e amparados. É o reconhecimento que faz com que os adolescentes e jovens tornem- se mais produtivos e contributivos em qualquer ambiente, especialmente na escola. Há potências a serem descobertas no interior de cada estudante, mesmo entre os introvertidos. Quando esse potencial não é bem canalizado, os resultados costumam ser desastrosos.

Os jovens da atualidade, também identificados como nativos digitais, têm uma peculiaridade própria e inusitada, por fazerem parte da primeira geração que sabe muito mais que as gerações anteriores sobre algo tão determinante para a sociedade, no caso, a tecnologia. Isso traz um empoderamento ímpar para as juventudes, que muitas vezes, ainda não têm consciência, criticidade, ou desenvolvimento emocional para lidar com essa realidade. Nesse sentido, é muito importante que a escola aprofunde seu olhar e suas discussões sobre as características dessa geração e as transformações profundas e rápidas que estão vivendo, com especial atenção para a sua relação com as inovações tecnológicas, em particular a internet.

Para os jovens de hoje, a internet não é apenas uma ferramenta, um instrumento, mas uma forma de estar no mundo, de construir suas próprias culturas, opiniões e valores. A interface intensa e constante com o universo virtual também flexibiliza a maneira com que se relacionam com o tempo e provoca mudanças constantes de opinião e de estilo, especialmente por expandir seu horizonte de possibilidades.

A inclusão educacional: atendimento, modalidades e temáticas

O Currículo Paulista, em observação à acentuada diversidade cultural e ao compromisso com a redução das desigualdades educacionais no Estado, leva em consideração as necessidades, as possibilidades e os interesses do estudante, assim como suas identidades linguísticas,

étnicas e culturais, de modo a assegurar suas aprendizagens essenciais integralmente. Um dos pontos focais de sua elaboração consiste na equidade e no reconhecimento de que as necessidades dos estudantes são diferentes. Conforme estabelece o artigo 13 da Resolução nº 3/2018: "Nos currículos da Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e de comunidades tradicionais podem ser considerados outros saberes relevantes às realidades dessas comunidades." (BRASIL, 2018).

A implementação do Currículo nas redes de ensino do Estado de São Paulo (estadual, municipal e privada) pressupõe um claro compromisso em garantir Educação Básica a segmentos da população paulista que, devido às distintas características socioculturais e/ou às diversas situações de vulnerabilidades, requerem atendimento educacional inclusivo para efetivar seu direito à educação. Tal população é composta de uma diversidade étnica e cultural que inclui comunidades indígenas, comunidades quilombolas, autodeclarados negros e pardos, populações prisionais, adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, comunidades do campo (acampados, assentados e comunidades tradicionais), estudantes migrantes internacionais, estudantes itinerantes, etc.

Diante da perspectiva atual a inclusão escolar desses estudantes nas classes comuns da Educação Básica em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem, é preciso levar em consideração as demandas específicas de cada um deles no contexto escolar.

Para que tal objetivo seja alcançado, é preciso criar possibilidades para que esses educandos desenvolvam suas habilidades. Dessa forma, os conteúdos curriculares devem ser adaptados, considerando as especificidades de cada estudante, respeitando, assim, as potencialidades e dificuldades individuais – ritmos diferentes de aprendizagem – por meio de estratégias diversificadas de ensino.

Para promover uma educação integral com equidade, o Currículo Paulista considera que as temáticas, os atendimentos e as modalidades de ensino permeiam os diversos componentes curriculares de todas as etapas da vida escolar. Nesse sentido, deve-se possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades ancoradas num atendimento educacional inclusivo e no reconhecimento de demandas e contextos socioculturais inerentes aos diversos segmentos da população paulista.

O Currículo Paulista, em observação à acentuada diversidade cultural e ao compromisso com a redução das desigualdades educacionais no Estado, leva em consideração as necessidades, as possibilidades e os interesses do estudante, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais, de modo a assegurar suas aprendizagens essenciais integralmente. Um dos pontos focais de sua elaboração consiste na equidade e no reconhecimento de que as necessidades dos estudantes são diferentes. Conforme estabelece o artigo 13 da Resolução nº 3/2018: "Nos currículos da Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e de comunidades tradicionais podem ser considerados outros saberes relevantes às realidades dessas comunidades." (BRASIL, 2018).

A implementação do Currículo nas redes de ensino do Estado de São Paulo (estadual, municipal e privada) pressupõe um claro compromisso em garantir Educação Básica a segmentos da população paulista que, devido às distintas

características socioculturais e/ou às diversas situações de vulnerabilidades, requerem atendimento educacional inclusivo para efetivar seu direito à educação. Tal população é composta de uma diversidade étnica e cultural que inclui comunidades indígenas, comunidades quilombolas, autodeclarados negros e pardos, populações prisionais, adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, comunidades do campo

(acampados, assentados e comunidades tradicionais), estudantes migrantes internacionais, estudantes itinerantes, etc.

Diante da perspectiva atual a inclusão escolar desses estudantes nas classes comuns da Educação Básica em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem, é preciso levar em consideração as demandas específicas de cada um deles no contexto escolar.

Para que tal objetivo seja alcançado, é preciso criar possibilidades para que esses educandos desenvolvam suas habilidades. Dessa forma, os conteúdos curriculares devem ser adaptados, considerando as especificidades de cada estudante, respeitando, assim, as potencialidades e dificuldades individuais – ritmos diferentes de aprendizagem – por meio de estratégias diversificadas de ensino.

Para promover uma educação integral com equidade, o Currículo Paulista considera que as temáticas, os atendimentos e as modalidades de ensino permeiam os diversos componentes curriculares de todas as etapas da vida escolar. Nesse sentido, deve-se possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades ancoradas num atendimento educacional inclusivo e no reconhecimento de demandas e contextos socioculturais inerentes aos diversos segmentos da população paulista.

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO

A principal característica da etapa final da Educação Básica é a flexibilização curricular, tendo como objetivo consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral do estudante. A finalidade é desenvolver o conjunto de competências e habilidades, propiciando protagonismo ao jovem e maior autonomia e assertividade nas suas escolhas, por meio do desenvolvimento do projeto de vida em consonância com os princípios da justiça da ética e da cidadania.

A Lei Federal nº 13.415/2017 substitui o modelo único de currículo para etapa do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível. Assim, esta etapa será composta pela formação geral básica (comum a todos os estudantes), com carga horária máxima de 1.800 horas, e por itinerários formativos (parte diversificada e flexível), com carga mínima de 1.200 horas.

Formação Geral Básica

A formação geral básica deverá garantir a todos os estudantes desta etapa de escolarização as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC, organizadas por áreas do conhecimento, conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB. Para cada área são definidas competências específicas, articuladas às competências das áreas da etapa do Ensino Fundamental com adequações às especificidades do Ensino Médio.

Áreas do Conhecimento

Procurando atender à juventude atual e futura e a todas as demandas de formação na etapa do Ensino Médio, existe a necessidade de reorganizar o currículo vigente para essa etapa da Educação Básica. A nova estrutura do Ensino Médio organiza os componentes curriculares por áreas do conhecimento, sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos eles.

Como consta no Parecer CNE/CP nº 11/2009, essa organização não exclui os componentes e suas especificidades e saberes próprios, e sim fortalece as relações, a contextualização, a apreensão e a intervenção na realidade por meio do trabalho em conjunto dos professores, que planejam e executam os planos de ensino.

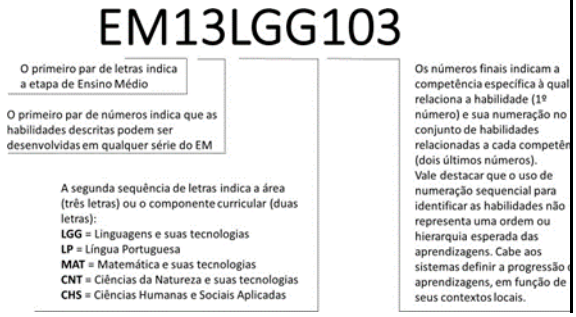
Segundo esses termos, as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar os componentes curriculares, com o objetivo de contribuir para a compreensão da complexa realidade e para que o estudante possa atuar sobre ela, com a garantia dos conhecimentos básicos desses mesmos componentes.

As áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares são os seguintes:

- Área de Linguagens e suas Tecnologias: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.
- Área de Matemática e suas Tecnologias: Matemática.
- Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Biologia, Física e Química.
- Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

O Currículo Paulista define competências específicas para cada área do conhecimento, conforme a BNCC apresenta em seu documento normativo, atendendo às especificidades de formação do estudante desta etapa da Educação Básica. Relacionadas as competências específicas de cada área do conhecimento, são descritas as respectivas habilidades a serem desenvolvidas ao longo dos três anos, além das habilidades específicas de Língua Portuguesa e Matemática – componentes obrigatórios nos três anos do Ensino Médio (LDB, Art.35-A, § 3º). Tais competências e habilidades procuram garantir as aprendizagens essenciais que constituem a formação geral básica.

É importante destacar que, por ser um referencial para todas as redes e escolas do território do Estado de São Paulo, o Currículo Paulista apresenta seus organizadores curriculares estruturados por área do conhecimento, contemplando suas competências específicas, habilidades, campos de atuação/unidade temática/categoria, bem como os objetos de conhecimento que, entre outros, deverão ser trabalhados ao longo dos três anos da etapa do Ensino Médio. Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico, (imagem 1), cuja composição é a seguinte:



Composição do código alfanumérico para as habilidades da formação geral básica.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 34).

Segundo esse critério, o código EM13LGG103, por exemplo, refere-se à terceira habilidade proposta na área de Linguagens e suas Tecnologias relacionada à competência específica 1, que pode ser desenvolvida em qualquer série do Ensino Médio, conforme definições curriculares. Para as habilidades que foram desmembradas inclui-se uma letra no final do código, por exemplo, EM13LGG103A e EM13LGG103B, o que significa que a habilidade 3, da competência 1, foi desmembrada em duas habilidades (A e B).

A organização das habilidades vinculadas às competências específicas da área tem como objetivo definir claramente as aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes.

Área de Linguagens e suas Tecnologias

O Currículo Paulista para o Ensino Médio da área de Linguagens e suas Tecnologias segue as diretrizes propostas pela BNCC. As aprendizagens previstas para o Ensino Fundamental devem ser consolidadas e ampliadas nesta etapa. Os componentes para a área – Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – devem observar a garantia do trabalho organizado nas competências e habilidades que sugerem a integração entre elas.

A proposição da efetiva articulação entre os componentes embasará o desenvolvimento das práticas pedagógicas para a área, a partir de habilidades que são desenvolvidas por todos os componentes da área, de forma integrada, apresentando um olhar múltiplo para a construção do conhecimento.

A interface com o Ensino Fundamental acontece na medida em que ocorre o aprofundamento dos objetos de conhecimento vistos nas séries anteriores,

considerando o universo de possibilidades específicas relacionadas às escolhas feitas pelo estudante em sua trajetória acadêmica.

Para tanto, é previsto que o estudante desenvolva competências e habilidades que lhe possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes, em situações de aprendizagem que sejam significativas e relevantes para sua formação integral, de forma simultânea ao desenvolvimento socioemocional.

A transição da etapa do Ensino Fundamental para a etapa do Ensino Médio

As dez competências gerais observadas para a Educação Básica garantem a efetividade de uma interface entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A articulação do Ensino Médio com o Ensino Fundamental está ancorada no desenvolvimento de competências e habilidades, a partir da aprendizagem contextualizada, integrada e articulada de conteúdos, conceitos e processos. O encaminhamento das práticas pedagógicas envolvidas no contexto escolar depende da efetiva compreensão desse percurso.

A definição de competências engloba a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

As habilidades mencionadas nesta descrição dizem respeito às aprendizagens essenciais para cada disciplina e série. Iniciam-se sempre por um verbo que explicita o processo cognitivo envolvido que se deseja construir ou consolidar.

Os objetos de conhecimento referem-se aos conteúdos, conceitos e processos abordados nas habilidades e podem ser identificados como complemento do verbo relacionado ao processo cognitivo em questão.

A articulação entre os componentes

O trabalho de forma articulada desenvolvido pelas disciplinas da área, cujas habilidades pressupõem o desenvolvimento integral do estudante a partir da articulação entre componentes, dialoga com o perfil juvenil na contemporaneidade. Os jovens, inseridos em culturas digitais, devem ampliar esse conhecimento relacionado às multissemioses.

Essa articulação e organização, previstas na BNCC, respondem a um conjunto de documentos e orientações oficiais (como as DCNEM e a Lei nº 13.415/2017) e dialogam com as contribuições da pesquisa acadêmica e da construção de currículos em âmbito nacional. Nessa direção, consideram os fundamentos básicos de ensino e aprendizagem das Linguagens, que têm se comprometido com uma formação voltada a possibilitar a participação plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens. Considerando esses aspectos, o Currículo Paulista para o Ensino Médio prioriza cinco campos de atuação social para a proposta de práticas de linguagem, seguindo o documento orientador do MEC:

O campo da vida pessoal organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens. As experiências, análises críticas e aprendizagens propostas neste campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc., que possibilitam uma ampliação de referências e experiências culturais diversas e do conhecimento sobre si.

No escopo aqui considerado, a construção de projetos de vida envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para práticas corporais, culturais, estéticas, participação social, atuação em âmbito

local e global etc. Considerar esse amplo conjunto de aspectos possibilita fomentar no estudante escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas. Nesse sentido, este campo articula e integra as aprendizagens promovidas em todos os campos de atuação.

O campo das práticas de estudo e pesquisa abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender. O campo jornalístico-midiático refere-se aos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e ao discurso publicitário. Sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à

produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo.

O campo de atuação na vida pública contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.). Sua exploração permite ao estudante refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética.

O campo artístico-literário abrange o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita ao estudante, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade.

A consideração desses campos para a organização da área vai além de possibilitar vivências situadas nas práticas de linguagens e envolvendo conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos, o que também permite romper barreiras disciplinares e vislumbrar outras formas de organização curricular (como laboratórios de comunicação e de mídias, clubes de leitura e de teatro, núcleos de criação artística e literária, oficinas culturais e desportivas etc.).

Tais formas diversificadas de organização dos espaços e tempos escolares possibilitam uma flexibilização curricular tanto no que concerne às aprendizagens definidas no Currículo, já que escolhas são possíveis desde que contemplem os diferentes campos, como às articulações do Currículo com os itinerários formativos.

Com relação aos temas transversais, os componentes curriculares da área de Linguagens podem planejar e desenvolver ações relacionadas à ética, à pluralidade cultural, ao meio ambiente e à saúde, entre outros. Tais temas dialogam entre si na medida em que refletem sobre a conduta humana, com respeito à compreensão dos diferentes grupos e culturas que constituem uma sociedade plural, considerando a ética e a pluralidade cultural. Da mesma forma, ao levar em conta as relações sociais, econômicas e culturais e os modos de comunicação com a natureza e com os outros, bem como a capacidade de avaliar, discernir e participar de decisões relacionadas à saúde individual e coletiva, o crescimento do repertório cultural, a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental podem ser desenvolvidos dentro da área.

Componentes curriculares da área de Linguagens e suas Tecnologias

Os componentes curriculares da área desenvolvem uma articulação de trabalho, seguindo os pressupostos a seguir relacionados.

O componente Arte no Ensino Médio, de acordo com a BNCC, contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva do estudante, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. É, também, propulsor da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo.

É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos a abertura às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas.

A pesquisa e o desenvolvimento de processos de criação de materialidades híbridas – entendidas como formas construídas nas fronteiras entre as linguagens artísticas, que contemplam aspectos corporais, gestuais, teatrais, visuais, espaciais e sonoros – oferecem ao estudante a possibilidade de explorar, de maneira dialógica e interconectada, as especificidades das artes visuais, do audiovisual, da dança, da música e do teatro.

Esses processos criativos devem permitir a incorporação de estudo, pesquisa e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas, para criar relações entre sujeitos e seus modos de olhar para si e para o mundo. Eles são, portanto, capazes de gerar transformação, crescimento e reelaboração de poéticas individuais e coletivas. No decorrer desses processos, o estudante pode também relacionar, de forma crítica e problematizadora, os modos como as manifestações culturais se apresentam na contemporaneidade, estabelecendo relações entre arte, mídia, mercado e consumo. Pode, assim, aprimorar sua capacidade de elaboração de análises sobre as produções estéticas que observa/vivencia e cria.

Segundo a BNCC:

O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o cruzamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas culturais populares presentes na sua comunidade. O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços, de modo a garantir o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros [...] (BRASIL, 2018, p. 474).

Dimensões do ensino de Arte:

O componente curricular Arte propõe, no Currículo Paulista etapa Ensino Médio, o aprofundamento dos conhecimentos utilizando as Dimensões do Ensino de Arte, dispostas no Currículo Paulista do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, que apresenta em seu contexto a articulação das seis dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão) na abordagem das linguagens artísticas, na medida em que essas dimensões se relacionam intrinsecamente aos conhecimentos das artes visuais, da dança, da música e do teatro.

As vivências e experiências artísticas articuladas às seis dimensões estão vinculadas a cada contexto social e cultural das aprendizagens do estudante e serão aprofundadas no Ensino Médio por meio do desenvolvimento das situações de aprendizagem.

É importante observar que essas dimensões, para serem trabalhadas, não precisam seguir uma ordem dentro do contexto pedagógico. São elas:

Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa, que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata de apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo

permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.

Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento, à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

Os objetos de conhecimento, presentes no componente Arte do Currículo Paulista etapa Ensino Médio, foram definidos a partir das interações entre as linguagens da arte, o perfil de saída do estudante, as aprendizagens promovidas no Ensino Fundamental e as especificidades e demandas desta etapa da escolarização.

Segundo a BNCC, Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos (BRASIL, 2018, p. 28).

São eles:

Elementos da linguagem: informações, códigos, símbolos e signos artísticos utilizados individualmente e/ou em conjunto nos processos técnicos, formais, temáticos e poéticos da construção inventiva e criativa das linguagens da Arte (artes visuais, música, teatro, dança) e no seu hibridismo. O estudo das produções artísticas coloca-nos em contato com a singularidade do modo de produção da linguagem da arte, seja para a compreensão da passagem de um período artístico para outro, seja para perceber e compreender as singularidades de cada linguagem.

Materialidades: a prática artística consiste em combinações, experimentação e descobertas de materiais que transformam seus significados quando se tornam obras. Matéria, procedimentos com a matéria, suportes, ferramentas, técnicas manuais e uso de tecnologia estão envolvidas intrinsecamente no processo de criação artística, possibilitando ao artista vivenciar a criação e transformação de diferentes conceitos e procedimentos que são aplicados entre as diversas linguagens (artes visuais, teatro, dança, música e tecnologias digitais).

Mediação cultural: museus, galerias, instituições culturais, salas de espetáculo e concerto abrigam práticas artísticas e acolhem apreciadores de arte. Curadores,

museólogos, encenadores, maestros, cenógrafos, programas de ação educativa e todos os segmentos e agentes envolvidos trabalham para ativar culturalmente a produção artística, viabilizando o acesso a ela. Na escola professores e estudantes passam a assumir o papel de protagonistas como mediadores, apreciadores, artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, quando privilegiam certas obras e artistas em detrimento de outros, exibem reproduções de obras, planejam visitas a uma exposição, sala de espetáculos ou concertos, coordenam e participam da produção e apresentação de trabalhos artísticos no ambiente escolar.

Patrimônio cultural: obras de arte que habitam os museus, a rua, as coleções particulares e familiares; obras de arte efêmeras que são registradas em diferentes mídias; manifestações artísticas do povo que são mantidas de geração em geração são bens culturais, materiais e imateriais. Trata-se do patrimônio de cada um de nós, memória do coletivo, bens culturais que apresentam a história humana pelo pensamento estético-artístico, testemunhando a presença do ser humano, seu fazer estético, suas crenças, sua organização, sua cultura. O estudo da História da Arte tendo como viés a ideia de patrimônio cultural e a necessidade de preservação oportuniza a ampliação do olhar sobre a cultura e as heranças culturais que marcam e dão referência sobre quem somos

Processo de criação: muitos são os mitos que cercam a criação artística, ancorados principalmente na ideia de genialidade e valorização de habilidades manuais e específicas. O estudo da criação e da invenção artísticas (aqui entendidas como processos) oferece a oportunidade de compreensão do percurso criador específico do fazer artístico. Percurso esse que envolve projetos, esboços, estudos, protótipos, diálogos com a matéria, tempo de devaneio, de vigília criativa, do fazer sem parar, de ficar em silêncio e distante, de viver o caos criador. Diferentemente do que se pensa, a criação artística envolve aprendizagem. Todo fazedor de arte forma-se trabalhando em processos de criação, com as informações, deformações e formações que os atos de criação propõem durante a procura incansável de uma poética pessoal, de maneira que, enquanto a obra se faz, inventa-se o seu próprio modo de fazer.

Saberes estéticos e culturais: para conhecer arte e cultura, é preciso buscar conhecimentos e informações no estudo dos campos de saberes estéticos e culturais, embasando nosso pensamento sobre seu sistema simbólico ou social, oferecendo outras referências para nossa atuação como intérpretes da cultura. Entrar em contato com o discurso da História da Arte, da Filosofia, da Psicologia da Arte, da Sociologia da Arte, e da Antropologia amplia o olhar ou o pensamento sobre artistas e obras de determinado período; leva a experiências estéticas e estésicas, à percepção e à imaginação estética, à investigação do papel do artista na sociedade, a procurar, por exemplo, os sentidos da arte indígena para seu povo, o sentido dos signos africanos em suas manifestações artísticas ou a própria multiculturalidade do Brasil tão presente nas estéticas do cotidiano.

O componente curricular Arte propõe, no Currículo Paulista etapa Ensino Médio, o desenvolvimento das competências específicas da área de linguagens, de forma articulada com os diferentes componentes curriculares da área, por meio de um conjunto de habilidades gerais que se distribui em diversos campos de atuação. Essas habilidades se relacionam com as dimensões da arte, e com os objetos de conhecimento, ampliando as possibilidades de integração, para além do desenvolvimento das competências gerais da área. Elas levam em conta o perfil de saída do estudante e as especificidades e demandas desta etapa da escolarização, perpassando pelas linguagens das artes

visuais, da dança, da música, do teatro, e por seu hibridismo.

O componente curricular EDUCAÇÃO FÍSICA está inserido na área de Linguagens e suas Tecnologias, objetivando uma mudança de intencionalidade nas práticas corporais com o foco na apropriação crítica do movimento humano em seus sentidos, significados, símbolos e códigos.

Segundo a BNCC, A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (BRASIL, 2017, p. 213)

A Educação Física dialoga com os fundamentos pedagógicos definidos pelo Currículo Paulista e pela BNCC enfocando as competências e habilidades que garantem o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante, cumprindo assim, o compromisso com a educação integral.

As diversas linguagens no Ensino Médio se unificam, explorando diferentes possibilidades expressivas de forma teórico reflexiva, as quais potencializam a reflexão, a criação e a compreensão dos modos de se expressar e participar no mundo, tendo como intencionalidade instigar maior autonomia ao estudante. A BNCC aponta que "neste sentido, é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar, interagir e intervir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação." (BRASIL, 2018 p.60)

O Currículo Paulista etapa Ensino Fundamental procura garantir ao estudante oportunidades de compreensão, apreciação e produção das práticas corporais, organizadas em unidades temáticas: Brincadeiras e Jogos; Danças; Ginásticas; Esportes; Lutas; Práticas Corporais de Aventura e Corpo; Movimento e Saúde.

No Ensino Médio, essas unidades temáticas são aprofundadas e o estudante deve ser desafiado a refletir sobre tais práticas, ampliando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância em assumir um estilo de vida ativo e as possibilidades do movimento corporal para a manutenção da saúde.

As aulas, nesse contexto, aprofundam os conceitos e as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais. Nesse sentido, é imprescindível considerar que os jovens dispõem de capacidades ampliadas de ler o mundo, de possibilidades de dimensionar os problemas que afetam os grupos mais próximos e mais distantes e de habilidade para ajudar a vislumbrar alternativas à solução de problemas de diferentes naturezas.

Por meio da interação-reflexão-ação o protagonismo pode ser exercido e mudanças reais podem acontecer melhorando as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados, além de intervenções na comunidade para que as práticas corporais se tornem frequentes.

Segundo a BNCC, esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas do conhecimento, ampliando a compreensão do estudante a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais (BRASIL, 2018, p. 484).

Do ponto de vista da organização das aprendizagens no componente, optou- se também, para a etapa Ensino Médio, por estabelecer a relação entre as habilidades e os objetos de conhecimento com as dimensões do conhecimento. Essas dimensões não devem ser tomadas como eixos temáticos ou categorias, mas como linhas maleáveis que se interpenetram,

constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Educação Física escolar, conforme consta no Currículo Paulista etapa do Ensino Fundamental.

No Currículo Paulista, optou-se por agrupar essas dimensões em três categorias:

Aprender sobre - compreende as dimensões:

Reflexão sobre ação*:* refere-se aos conhecimentos originadosna observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização. Análise: está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). Essa dimensão reúne conhecimentos como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física, entre outros.

Compreensão: está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Em linhas gerais, esta dimensão está relacionada a temas que permitem ao estudante interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global.

Aprender a fazer - compreende as dimensões:

Experimentação: dimensão do conhecimento que se origina da vivência das práticas corporais e do envolvimento corporal em sua realização. São conhecimentos que não podem ser acessados sem a vivência corporal, isto é, sem que sejam efetivamente experimentados. Trata-se da possibilidade única de apreender as manifestações culturais tematizadas pela Educação Física e de o estudante se perceber como sujeito "de carne e osso". Faz parte dessa dimensão, além do imprescindível acesso à experiência, cuidar para que as sensações geradas no momento da realização de determinada vivência sejam positivas ou, pelo menos, não sejam desagradáveis a ponto de gerar rejeição à prática em si.

Uso e apropriação: refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante realizar de forma autônoma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dela se diferencia por oferecer ao estudante a competência necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde. Diz respeito ao rol de conhecimentos que viabiliza a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas.

Fruição: implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Essa dimensão está vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de determinada prática corporal e/ou apreciar essa e outras tantas quando realizadas por outros.

Aprender a ser e conviver - compreende as dimensões:

Construção de valores: vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e

vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A produção e a partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização. No entanto, essa dimensão está diretamente associada ao ato intencional de ensino e aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim. Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo somente em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais.

Protagonismo comunitário: refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. Contempla a reflexão sobre as possibilidades que eles e a comunidade têm (ou não) de acessar determinada prática no lugar em que moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos nessa configuração, entre outros fatores, bem como as iniciativas que se dirigem para ambientes além da sala de aula, orientadas a interferir no contexto em busca da materialização dos direitos sociais vinculados a esse universo, como consta no Currículo Paulista etapa do Ensino Fundamental.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) a avaliação deve ir além dos aspectos biofisiológicos, portanto deve ser coerente com as habilidades e objetos de conhecimento propostos, deve ser processual e servir de tomada de decisão para professores e estudantes, bem como servir de reajuste no percurso de aprendizagem proposto para a autoavaliação, como consta no Currículo Paulista etapa do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, o professor deve planejar a avaliação em todos os aspectos do desenvolvimento do estudante e ser coerente com a proposta pedagógica. As práticas pedagógicas desenvolvidas, no que se refere ao impacto sobre o estudante, poderão consolidar não somente a autonomia para a prática, mas também a tomada de posicionamentos críticos diante dos discursos sobre o corpo e a cultura corporal que circulam em diferentes campos da atividade humana.

As unidades temáticas previstas para o componente no Ensino Médio estão em consonância com o Currículo Paulista etapa Ensino Fundamental, são elas: Brincadeiras e Jogos; Esporte; Dança; Ginástica; Lutas; Práticas Corporais de Aventura e Corpo, Movimento e Saúde.

A unidade temática Brincadeiras e Jogos tem como objetivo a compreensão da brincadeira e do jogo como fenômeno sociocultural e suas relações com os espaços de lazer disponíveis na comunidade, mapeando e criando, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo assim, ações que permitam o resgate de brincadeiras e jogos. O estudante poderá retomar suas vivências de anos anteriores com brincadeiras e jogos do Brasil e do mundo incluindo os de matrizes indígena e africana e os jogos eletrônicos, ou ampliar seus conhecimentos tendo contato com outras possibilidades, como jogos cooperativos e RPG (Role Playing Game).

Na unidade temática Esporte, o estudante irá retomar as classificações esportivas, buscando modalidades alternativas ainda não vivenciadas, como o tchoukball, ampliando a discussão de temas como: espaços públicos e privados disponíveis na comunidade para a prática desses esportes; diferentes leituras sobre a

influência da mídia; violência e diferentes tipos de preconceito. Essa ampliação deverá ter como foco a discussão sobre a importância dos sistemas de jogo e táticas no desempenho esportivo e na apreciação do esporte como espetáculo, analisando visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, expandindo suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.

A unidade temática Dança, tem o objetivo de reconhecer a dança como um fenômeno sociocultural, resgatando as danças com as quais o estudante teve contato em momentos anteriores, como as urbanas e de salão, e trazendo danças que fazem parte da cultura juvenil como parte do contexto do estudante. O objetivo é fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, aguçando continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

Na unidade temática Ginástica, será abordada a ginástica de condicionamento físico, com foco na manutenção da saúde (treinamento funcional, musculação etc.), analisando significados/sentidos do discurso das mídias sobre a ginástica e o exercício físico. A discussão perpassa pelos benefícios e malefícios da utilização dos diferentes recursos tecnológicos presentes na atualidade (aulas por aplicativos ou pela TV, entre outros), apropriando-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede, considerando como são apresentados nos meios científicos e midiáticos.

Na unidade temática Luta, retomam-se algumas lutas do Brasil e do mundo, tendo como foco a ampliação e o aprofundamento de discussões como: esportivização das lutas; a influência da mídia; análise dos aspectos táticos, técnicos e filosóficos; análise das formas de organização das diferentes competições de luta; e proposição de ações para combater o preconceito e os estereótipos no contexto das lutas. O objetivo é analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito aos direitos humanos e valores democráticos.

Na unidade temática Práticas Corporais de Aventura, retomam-se algumas dessas práticas vivenciadas anteriormente, ampliando e aprofundando a discussão em torno da preservação do patrimônio público, cultural e natural. O objetivo é a proposição de ações na comunidade para a preservação desses patrimônios, dialogando e produzindo entendimento mútuo, com vistas ao interesse comum, pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos direitos humanos.

Na unidade temática Corpo, Movimento e Saúde, o foco é a relação da prática de exercícios físicos com a qualidade de vida, discutindo temas como: padrões e estereótipos de beleza corporal; indicadores que levam à construção de representações sobre corpo e beleza; efeitos do treinamento físico: fisiológicos, morfológicos e psicossociais; repercussões na conservação e promoção da saúde nas várias faixas etárias; fatores de risco à saúde: sedentarismo, alimentação, dietas e suplementos alimentares, cigarro, álcool, drogas, doping e anabolizantes, estresse e repouso; doenças hipocinéticas e relação com a atividade física e o exercício físico: obesidade, hipertensão, atividade física/exercício físico e prática esportiva em níveis e condições adequados; e estratégias de intervenção para promoção da atividade física e do exercício físico na comunidade escolar, tendo como objetivo a aquisição de hábitos saudáveis relacionados à prática de atividade física. Debatendo questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, deve-se

formular, negociar e sustentar posições frente à análise de perspectivas distintas.

O componente LÍNGUA INGLESA, na etapa do Ensino Médio, está em conformidade com as orientações e aprendizagens essenciais definidas na BNCC desta etapa.

A língua inglesa integra o conjunto de componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias e é estudo obrigatório no Ensino Médio, conforme a LDB nº 9394/1996, Art. 35-A, § 4º, alterada pela Lei 13415/2017. O componente está centrado na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de linguagem multissemióticas; na reflexão e no posicionamento crítico em relação a seus diferentes usos e intencionalidades; na apreciação e participação dessas produções, midiáticas e mediatizadas, sejam elas artísticas e\ou culturais; e no seu uso crítico (BRASIL, 2018).

Aprender a língua inglesa pode propiciar a criação de novas formas de engajamento e participação do estudante em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, cujas fronteiras entre países, interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais líquidas (BRASIL, 2018). Assim, na área, o componente "contribui para ampliar as condições de inclusão social do estudante, favorecendo o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho" (Parecer CNE/CEB nº 5/2011, p.25), possibilitando "a ampliação de conhecimentos linguísticos para promover a interação, a mobilidade, e a abertura para novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade de

estudos" (BRASIL, 2018).

Entendida na perspectiva de língua franca, desterritorializada, e de caráter global, "a Língua Inglesa possibilita o acolhimento da multiplicidade e variedade de usos, usuários, territórios e funções, do mundo todo, com seus diferentes repertórios linguísticos e culturais" (BRASIL, 2018, p.476). Contribui também para possibilitar a reflexão acerca de singularidades interculturais e sobre como são produzidas nas diversas práticas sociais.

Para o Ensino Médio, de forma semelhante aos demais componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias, o componente Língua Inglesa colabora para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica. Nesse sentido, busca consolidar, aprofundar e ampliar as aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, concentradas no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (BRASIL, 2018).

O estudante do Ensino Médio tem oportunidade de desenvolver maior autonomia e capacidade de atuação na vida pública e na produção cultural, especialmente nas culturas juvenis manifestadas em músicas, danças e na internet (por influência das tecnologias digitais da informação e da comunicação), onde os jovens exercem autoria em diversas formas de produção cultural. Não se trata apenas da integração entre as diferentes linguagens, mas também de uma nova forma de funcionamento, em que novas ações e papéis ganham espaço.

Assim, a área incorpora também a visão de multiletramentos6, abraçando práticas sociais contemporâneas que contemplam novas possibilidades de participação e de circulação, articulando diferentes semioses e linguagens.

Esse propósito requer que o estudante tenha condições tanto para alcançar um nível maior de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas utilizando diferentes linguagens. Requer ainda oportunidades para vivências cada vez mais articuladas às práticas da vida acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal, bem como para articulação de conhecimentos, planejamento de ações, auto-organização e negociação em relação a metas, com oportunidades para a criação e para lidar com imprevisibilidades.

Já quanto ao organizador curricular de Língua Inglesa, no Ensino Médio, de forma semelhante aos demais componentes da área, está estruturado nas competências e habilidades específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, e nos cinco campos de atuação social, materializados nas práticas de linguagem e seus respectivos objetos de conhecimento que contribuem para o desenvolvimento dessas habilidades.

A configuração curricular de Língua Inglesa, estruturada nos cinco campos de atuação, permite o envolvimento de conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos, consentindo romper barreiras disciplinares e favorecendo o desenvolvimento de propostas transdisciplinares e interdisciplinares, até mesmo entre diferentes áreas do conhecimento. Essa forma de organização favorece também a flexibilização curricular tanto em relação às aprendizagens propostas na BNCC, já que escolhas são possíveis à medida que contemplem os diferentes campos de atuação social, quanto em relação às articulações da BNCC com os itinerários formativos. Tais campos de atuação estão inter-relacionados; dessa forma, as práticas de estudos têm maior impacto na vida pessoal.

A contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite explorar a multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, além de promover a ampliação das perspectivas do estudante em relação à sua vida pessoal e profissional, favorecendo a aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo (BRASIL, 2018).

Com a contextualização das práticas de linguagem em diferentes campos de atuação, há a expansão de repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais do estudante, além do desenvolvimento de consciência e reflexão crítica do uso da língua inglesa na sociedade contemporânea e globalizada.

Nas diferentes situações de aprendizagem, o estudante, utilizando a língua, pode posicionar-se, lidar com conflitos de opinião, reconhecer o caráter fluido da língua, perceber marcas identitárias de seus usuários, ampliar suas vivências com novas formas de perceber o mundo, além de [...] aprofundar a compreensão, explorar novas perspectivas de pesquisa e de obtenção de informações, potencializar sua capacidade discursiva e reflexiva em diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2018, p. 485).

A forma de organização por campos de atuação social permite, ainda, explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa em diferentes culturas artísticas, digitais e impressas, nas culturas juvenis e nos estudos, contribuindo para a inserção do estudante no mundo, conforme concorda Santaella (2013), ao pontuar que

Ser cidadão nessa sociedade hipercomplexa, que potencializa a hipersociabilidade, significa tornar-se capaz de distinguir entre diferentes linguagens e mídias, suas naturezas comunicativas específicas, suas injunções político-sociais e, a partir disso, ter condições para desenvolver a capacidade de levantar perguntas acerca de tudo que lemos, vemos e escutamos (SANTAELLA, 2013, p.7).

Vê-se, portanto, que o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, por meio de habilidades e competências, proporciona condições para o estudante desenvolver a capacidade de se relacionar, compreender e influenciar contextos variados por meio da língua, seja ela falada ou escrita.

O componente curricular LÍNGUA PORTUGUESA deve ser oferecido nos três anos do Ensino Médio, de acordo com a Lei nº 13.415/2017. Não há indicação de seriação, pois isso permite orientar possíveis progressões na definição das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas.

As habilidades específicas para o componente Língua Portuguesa oferecem possibilidade de diálogo com as demais disciplinas, permitindo uma integração efetiva com os demais componentes da área.

Algumas práticas de linguagem, desenvolvidas em Língua Portuguesa dialogam diretamente com todos os componentes, ampliando a construção dessa integração.

Práticas de linguagem com os gêneros textuais de acordo com os diferentes campos de atuação ou esferas sociais em que o estudante está incluído, bem como o trabalho centrado na contextualização de forma articulada quanto ao uso da língua em seu sentido social, devem ser priorizadas.

Seguindo os avanços da contemporaneidade e a popularização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), estamos vivenciando novas propostas de ensino e aprendizagem e novos conceitos de letramento. Com isso, o componente tem enfoque na presença de textos multimodais e em sua variedade de linguagens e discursos, considerando, segundo Rojo, "que os letramentos múltiplos, ou multiletramentos, abrangem leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural" (ROJO, 2013, p. 8). É nessa concepção de trabalhar a interação entre áreas e componentes que o vasto conjunto de linguagens e textos contemporâneos dimensiona os conceitos de letramento, multiplica-se em benefício das semioses visuais, verbais e sonoras e redefine novos gêneros midiatizados. Essas concepções apontam peculiaridades significativas atribuídas ao multiletramento, conforme discutido por Rojo (2013):

A adição do prefixo 'multi' ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação.(ROJO, 2013, p. 14)

As Práticas de Leitura e Escrita permitem a ampliação do repertório do estudante, garantindo o acesso à leitura e produção dos chamados textos multissemióticos, ou seja, textos que extrapolam a ideia da escrita, incorporando elementos de diversas mídias e linguagens e que estão presentes em todos os componentes, não se limitando ao trabalho exclusivo em Língua Portuguesa e/ou Língua Inglesa.

As Práticas de Oralidade enquadram-se na concepção de textos multissemióticos, considerando a variada gama de construções possíveis, desde podcasts, textos teatrais, debates, jogos argumentativos, vídeos e produções nos quais a voz do aluno seja respeitada, de forma protagonista e reflexiva.

A aprendizagem e o desenvolvimento devem acontecer em esferas sociais a partir de situações públicas formais comunicativas, nas quais a língua pode ser utilizada tanto na escrita quanto na oralidade, ou seja, o estudante deve ser competente na fluência das duas práticas (escrita e oral). (MARCUSCHI, 2001).

Koch (1997) observa que

[...] existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos da fala conversacional (bilhete, carta familiar, textos de humor), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do polo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos, dentre outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários.(KOCH, 1997, p. 32)

As práticas de oralidade, dessa forma, fornecem ao estudante ferramentas para que conheça e domine a sua língua dentro ou fora da escola em situações diversas, de

forma consciente e por meio de um trabalho consistente e gradual.

As Práticas de Análise Linguística trazem algumas especificidades, como distinguir traços distintivos e significativos dos textos e, embora mais específicos para Língua Portuguesa, ampliam-se para os demais componentes quando se trabalha o funcionamento do idioma. Língua Inglesa, Arte e Educação Física propõem a compreensão dos usos da língua em suas especificidades dentro dos objetos de conhecimento específicos para as habilidades da área.

Segundo a BNCC:

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição. (BRASIL, 2019, p.486)

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens, propõe-se que o estudante possa vivenciar experiências significativas relacionadas à área em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuidade dos estudos.

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já exploradas no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados.

Para além de continuar a promover o desenvolvimento de habilidades relativas ao trato com a informação e a opinião, no que diz respeito à veracidade e confiabilidade de informações, à adequação, validade e força dos argumentos, à articulação entre as semioses para a produção de sentidos etc., é preciso intensificar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o trato com o diverso e o debate de ideias. Tal desenvolvimento deve ser pautado pelo respeito, pela ética e pela rejeição aos discursos de ódio.

Trata-se de ampliar as possibilidades de participação dos jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, as quais estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de consolidar habilidades envolvidas na escuta, leitura e escrita de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que mantenham os jovens interessados pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e que afetam as vidas das pessoas no cotidiano.

Pretende-se que os jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos. Também estão em jogo a produção de textos noticiosos e opinativos e a participação em discussões e debates de forma ética e respeitosa. Esse

movimento repercutirá em todos os campos de atuação de forma ampla.

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. É preciso evitar simplificações didáticas, como biografias de autores, características de épocas, resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as histórias em quadrinhos, que relegam o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com o estudante.

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas.

Nesse sentido, a tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capaz de tocar os leitores nas emoções e nos valores.

Além disso, tais obras proporcionam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos.

O contato com literaturas não canônicas também deve ser privilegiado, assegurando ao aluno a possibilidade do desenvolvimento de um olhar crítico sobre as obras produzidas, seus contextos de produção e de circulação, valorizando as diversas possibilidades de olhar/refletir sobre o mundo.

Área de Matemática e suas Tecnologias

O Currículo Paulista para a Área de Matemática do Ensino Médio considera fundamental a premissa preconizada nessa citação, e propõe uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem da Matemática, nesta etapa.

Convém ressaltar, que o nosso maior propósito é o desenvolvimento do conhecimento matemático esperado para o estudante do Ensino Médio, mas sem perder de vista que, para isso, não basta que ele domine os conceitos e procedimentos previstos. Além desse domínio, o aprendizado no componente curricular compreende dotar o estudante de um conjunto de competências e habilidades para raciocinar, justificar conclusões e expressar ideias de maneira clara, o que se alcança por meio de atividades matemáticas problematizadoras. Estas oferecem ao estudante a chance de compreender o sentido do aprendizado e, por extensão, a relevância social do conhecimento matemático.

Por essa via, e reconhecendo a diversidade na maneira de ser e aprender de cada estudante, em sala de aula, espera-se que todos tenham a oportunidade e o direito de aprender Matemática.

A Matemática permite ao estudante mobilizar conhecimentos para identificar modelos no enfrentamento de situações complexas, fazer observações e análises críticas, coletar e organizar dados identificando evidências, levantar hipóteses, fazer críticas, fazer conjecturas e decidir se são válidas ou devem ser refutadas. Trata-se de capacidades essenciais para a vida pessoal e profissional.

A Matemática como área de conhecimento

Parte-se da premissa de que a Matemática, além de ser componente curricular e área de conhecimento, é primordialmente uma ciência.

Os conhecimentos e as habilidades do pensamento matemático permitem ao estudante ver significado em um objeto de conhecimento, criar estruturas formais apoiado numa variedade de processos cognitivos para compreender o mundo e para identificar modelos no enfrentamento de situações mais complexas.

Nesse contexto, a exemplo do que ocorre nas demais áreas do conhecimento, a expectativa em relação à aprendizagem da Matemática é que o jovem tenha competências e habilidades para a leitura, a intervenção e a elaboração de julgamentos próprios frente às variadas situações de sua vida.

Nessa proposta, espera-se da área de Matemática o desenvolvimento de pessoas capazes de conjecturar raciocínios lógico-matemáticos, por meio da compreensão de questões problematizadoras e de situações da sociedade em que estão inseridos. Para isso, em acordo com a BNCC e o Currículo Paulista etapa do Ensino Fundamental, são relevantes as capacidades de enfrentar e resolver problemas, de desenvolver raciocínios característicos do pensar matemático e de saber comunicar-se matematicamente. Tais capacidades estão interligadas, mas têm focos específicos no desenvolvimento pleno do estudante.

Dessa forma, ao acatar o imenso potencial da Matemática, identificando-a como área de conhecimento, objetiva-se a criação de condições para uma exploração adequada das maneiras com as quais a Matemática pode se integrar às outras áreas, na grande tarefa de transformar a informação em conhecimento.

Assim, a Matemática forma com a área de Linguagens e suas Tecnologias um par importante para a compreensão e expressão científica de fenômenos relativos às Ciências da Natureza e suas Tecnologias, bem como para a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos diversos contextos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O Currículo de Matemática para a etapa do Ensino Médio

Neste assunto, é necessário fazer uma breve reflexão a respeito de competências e habilidades, pois são elas que regem as normatizações propostas pela BNCC.

O sistema educativo, geralmente, integra-se nesse processo como mediador na transmissão dos conhecimentos já produzidos. A garantia dessa integração se fará pela mobilização de competências já construídas, por sua ampliação e pela construção de novas competências.

Nesse sentido a BNCC define:

Competência é a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p.8)

Nesse ponto de vista, aliadas aos processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação e da modelagem matemática, as competências e habilidades são ao mesmo tempo objetos e estratégias para a aprendizagem da Matemática. Segundo a BNCC, tais processos potencializam o desenvolvimento de competências fundamentais para o letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e para o desenvolvimento computacional. Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de Matemática e, por conseguinte, o componente curricular de Matemática deve garantir ao estudante o desenvolvimento das competências específicas.

Em continuidade a essas aprendizagens, no Ensino Médio o foco é a construção de

uma visão integrada da Matemática, aplicada à realidade, em diferentes contextos. Consequentemente, quando a realidade é a referência, é preciso levar em conta as vivências cotidianas do estudante do Ensino Médio – impactado de diferentes maneiras pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do mercado de trabalho, pelos projetos de bem viver dos seus povos, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros fatores. Nesse contexto, destaca-se ainda a importância do recurso às tecnologias digitais e aplicativos tanto para a investigação matemática como para dar continuidade ao desenvolvimento do pensamento computacional, iniciado na etapa anterior.

A organização curricular das aprendizagens

Similarmente às unidades temáticas propostas no Ensino Fundamental (Números; Álgebra; Geometria; Grandezas e Medidas; Probabilidade e Estatística),

no Ensino Médio propõem-se os seguintes agrupamentos: Números e Álgebra; Geometria e Medidas; Probabilidade e Estatística; os quais serão utilizados como referência para a elaboração do organizador curricular da área de Matemática.

Dessa forma, na etapa referente ao Ensino Médio, os diferentes agrupamentos das unidades temáticas referentes à área de Matemática, propõem o aprofundamento dos conceitos já estabelecidos em etapas anteriores do processo de aprendizagem, visando à construção da integração da Matemática com a realidade. Ademais, se analisados do ponto de vista teórico e metodológico, os saberes matemáticos devem assegurar a compreensão dos fenômenos deste conhecimento e também a sua interligação com as relações interculturais.

Para tanto, este documento apresenta o organizador curricular da área de Matemática, que contempla os agrupamentos das unidades temáticas, as competências específicas, e suas habilidades.

Assim, considerando as Competências Gerais para a Educação Básica e o desenvolvimento das habilidades relativas aos processos de investigação, construção de modelos e resolução de situações-problema, destacam-se cinco competências específicas da área de Matemática para a etapa do Ensino Médio:

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1:

Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.

Neste caso, a competência descrita apresenta a Matemática como um corpo de conhecimentos a serem aplicados em outras áreas do conhecimento, potencializando a formação integral do estudante. O conhecimento de estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos sempre leva em consideração a contextualização de determinada situação.

Assim, a compreensão do objetivo a ser obtido em cada situação, exige a combinação de vários conhecimentos de modo apropriado para que seja possível aplicar esse conjunto de ideias em ação, monitorando estratégias selecionadas em cada situação e analisando sua eficiência; e a leitura e interpretação de textos verbais, desenhos técnicos, gráficos e imagens. É uma competência relacionada à preparação dos jovens para construir e realizar projetos de vida. Convém destacar a relação desta competência com a Competência Geral 2, no que se refere ao exercício da curiosidade intelectual, que utiliza o conhecimento para investigar, refletir e criar soluções em diferentes situações.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2:

Propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo

contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.

A ênfase nesta competência é a inserção do estudante como personagem atuante em sua comunidade local e no mundo globalizado. As ações de propor e participar fazem referência à capacidade de ser parte de algo. Destaca-se também o papel da investigação por parte do estudante, o que pressupõe a observação dos desafios presentes em sua comunidade local/global, a elaboração de hipóteses que os descrevam, o tratamento dos dados associados à situação envolvida, a análise dos resultados obtidos e, por fim, a tomada de decisão a partir das conclusões. Ao desenvolver esta competência, pode-se afirmar que o estudante avança em direção ao entendimento de que os projetos de vida não se dão apenas no âmbito profissional, mas também nas dimensões pessoal e social/cidadã.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3:

Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.

A ênfase nesta competência é o "fazer matemático", ou seja, ela está intimamente ligada à essência da Matemática que é a ação de resolver situações- problema. Por esse motivo, deixa claro que os conceitos e procedimentos matemáticos somente terão significado se o estudante puder utilizá-los para solucionar os desafios com que se depara. É importante ressaltar que esta competência não se restringe à resolução de problemas à mera aplicação de um conjunto de regras. Outro grande destaque é a modelagem matemática como construção de modelos para generalizar ideias ou descrever situações semelhantes. Esta competência tem estreita relação com a Competência Geral 2 da BNCC, no sentido da capacidade de formular e resolver problemas, e com a Competência Geral 4, que reforça a importância de saber utilizar as diferentes linguagens para expressar ideias e informações para a comunicação mútua.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4:

Compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas.

As habilidades indicadas para esta competência têm a finalidade de complementar as demais competências, no sentido de que a utilização, interpretação e a resolução de situações-problema se fazem pela comunicação das ideias do estudante por meio da linguagem matemática. Transitar entre os diversos tipos de representação (simbólica, algébrica, gráfica, textual etc.) permite a compreensão mais profunda dos conceitos e ideias da Matemática. A representação de uma mesma situação em diferentes formas estabelece conexões que possibilitam resolver problemas matemáticos usando estratégias diversas.

Ademais, a capacidade de elaborar modelos matemáticos para expressar situações implica e revela a aprendizagem, além de potencializar o letramento matemático. Esta competência está relacionada ao desenvolvimento das Competências Gerais 4 e 5 da BNCC, uma vez que a linguagem, utilizada de modo flexível, permite expressar ideias e informações que facilitam o entendimento e ampliar o repertório de formas de expressão, inclusive a digital, com espaço para a autoria pessoal e a criatividade do estudante.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5:

Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando estratégias e recursos, como observação de padrões, experimentações e diferentes tecnologias, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.

Esta competência tem como objetivo principal estimular o estudante a se apropriar da forma de pensar matemática como ciência, uma forma específica de validar suas conclusões pelo raciocínio lógico-dedutivo. Não se trata de trazer para o Ensino Médio a Matemática da observação empírica e da dedução formal. É importante também verificar que esta competência e suas habilidades não se desenvolvem distintamente das demais; elas determinam um foco de atenção para o ensino em termos de formação dos estudantes, de modo que identifiquem a Matemática como diferenciada das demais ciências. As habilidades para esta competência demandam que o estudante vivencie a investigação, a formulação de hipóteses e a tentativa de sua validação.

Um ponto de atenção está no fato de algumas das habilidades escolhidas pela BNCC para esta competência remeterem a conteúdos muito específicos, de pouca aplicabilidade e de difícil contextualização, as quais, no entanto, favorecem a investigação e a formulação de hipóteses antes que o estudante conheça os conceitos específicos. As habilidades propostas para esta competência possuem níveis diferentes de complexidade cognitiva, desde a identificação de uma propriedade até a investigação completa com dedução de uma regra ou procedimento.

Esta competência se relaciona com as Competências Gerais 2, 4, 5 e 7 da BNCC, uma vez que há o incentivo ao exercício da curiosidade intelectual na investigação, neste caso, com maior centralidade no conhecimento matemático. A linguagem e os recursos digitais são ferramentais básicas e essenciais para facilitar a observação de regularidades, expressar ideias e construir argumentos com base em fatos.

Cabe destacar a função primordial da Matemática como ciência, ou seja, a preponderância do pensamento hipotético-dedutivo, em contraposição ao raciocínio hipotético-indutivo de outras ciências.

Na sequência, apresenta-se o organizador curricular da área de Matemática para a etapa do Ensino Médio, cujo objetivo é mostrar as competências específicas, suas respectivas habilidades, e proposições de objetos de conhecimento que propiciarão sinalizadores sobre o conceito que determinada habilidade permite desenvolver.

Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

O estudo das Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) no Ensino Médio tem como intuito consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e possibilitar o prosseguimento dos estudos a todos que o desejarem, preparando o estudante para o exercício da cidadania de maneira crítica e protagonista. Para isso, é necessário que o ensino seja orientado pelos princípios da educação integral atrelada ao projeto de vida do estudante. Nesse sentido, falar em educação integral implica no desenvolvimento humano global que articula aspectos cognitivos e socioemocionais, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania.

Para a formação do estudante, todas as áreas do conhecimento, inclusive a de CNT, consideram os quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser; tornando o ensino mais próximo de suas realidades.

A área de CNT, composta pelos componentes Biologia, Física e Química foi organizada em três unidades temáticas: Matéria e Energia; Vida, Terra e Cosmos;

Tecnologia e Linguagem Científica; que serão estudadas por meio de competências e habilidades específicas.

As metodologias ativas, tais como a aprendizagem baseada em problemas, os projetos em grupos ou entre pares, a sala de aula invertida, o ensino híbrido e a gamificação, podem ser aplicadas em CNT por meio de uma abordagem investigativa e contextualizada do conhecimento, com o intuito de auxiliar o estudante a tornar-se gradativamente corresponsável pela sua aprendizagem.

A contextualização dos conteúdos com o cotidiano dos alunos é uma importante estratégia para a promoção de uma aprendizagem significativa, como demonstram as teorias interacionistas de Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), ao enfatizarem que a interação entre o organismo e o meio onde está inserido, na aquisição do conhecimento, é uma importante base para valorizar a busca de contextos significativos nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, nessa perspectiva de contextualização, é preciso superar o nível inicial de uma aprendizagem dada apenas pelo contexto imediato, alcançando uma formação que proporcione ao estudante a capacidade de atuar perante sua realidade de maneira efetiva e autônoma, partindo dos conhecimentos científicos aprendidos na escola.

Além da contextualização, uma abordagem fundamental para o desenvolvimento das aulas de CNT é a investigação científica, que envolve técnicas procedimentais que devem perpassar por todo o Ensino Médio. No processo investigativo será necessário identificar problemas, formular hipóteses, pesquisar, argumentar, levantar dados, utilizar instrumentos de medida e realizar atividades experimentais, o que demandará linguagens específicas da área, tais como códigos, símbolos, nomenclaturas e gêneros textuais.

Trabalhar com metodologias ativas e sob abordagem investigativa possibilita ampliar a visão do estudante sobre os objetos do conhecimento propostos, numa perspectiva transdisciplinar e interdisciplinar; que pode até mesmo extrapolar as Ciências da Natureza. Consequentemente, o estudante poderá desenvolver e/ou aprimorar recursos reflexivos e cognitivos expressos nas competências gerais e específicas e as respectivas habilidades propostas para esta área do conhecimento, as quais são apresentadas na BNCC. Nessa perspectiva, a articulação entre Biologia, Física e Química, por meio das competências e habilidades será somada às aprendizagens já desenvolvidas no Ensino Fundamental.

É importante que a área de CNT considere os aspectos regionais e a diversidade cultural de povos e comunidades tradicionais, tais como os indígenas, quilombolas e ribeirinhos na construção e observação dos temas e fenômenos da natureza, permitindo, assim, uma proximidade fidedigna da realidade e dos costumes locais, para buscar soluções aos problemas de forma significativa. Esses povos contribuem com seus conhecimentos sobre a natureza, suas formas diferenciadas de organização social e relação com o ambiente e com seus modos de compreender e utilizar os conhecimentos no cotidiano. Além disso, as características das diferentes localidades determinam o tipo de recursos e processos produtivos que pode ser desenvolvido, mediante as necessidades diferenciadas de cada região.

Assim, a área de CNT deverá ser abordada de forma contextualizada e indissociável do mundo (natural, social e tecnológico), oferecendo uma visão global do conhecimento, por meio do trabalho colaborativo entre os componentes da área, favorecendo a compreensão e a visão do estudante sobre o conjunto de saberes ao longo da trajetória da história da ciência.

Nesse sentido, espera-se que, ao final do Ensino Médio, os estudos proporcionados pela área de CNT possibilitem que o estudante seja capaz de analisar,

compreender e interpretar o mundo de forma contextualizada e, necessário, também transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais. Além disso, que possua maior autonomia em discussões, analisando, argumentando e posicionando-se criticamente em relação a temas de ciência e tecnologia, essencialmente àqueles aplicados à vida pessoal e coletiva.

Os Temas Contemporâneos Transversais em Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) são assim denominados por não pertencerem a somente um componente curricular, mas a todas as áreas do conhecimento. Tal característica favorece a realização de trabalhos interdisciplinares e a contextualização dos objetos de conhecimento, além de contribuir com o desenvolvimento das competências e habilidades.

Os componentes curriculares de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

BIOLOGIA

A Biologia, componente curricular da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, constitui-se num ramo do conhecimento científico, embasado em observações, experimentos, levantamento de dados, teste de hipóteses e construção de teorias. Historicamente, o ensino de Biologia passou por modificações metodológicas e socioculturais pautadas nas mudanças do Ensino Médio.

Nas décadas de 1950 e 1960, no Brasil e no mundo, as propostas curriculares de Biologia sofreram significativas mudanças, destacando-se o critério de seleção e organização dos conteúdos segundo sua relevância social, bem como a valorização da investigação como estratégia diferenciada de ensino e aprendizagem. Já na década de 1980, a Secretaria de Estado da Educação, em processo coletivo de trabalho entre as universidades e a rede de professores, elaborou uma proposta curricular em que se reafirmava o critério da relevância social para a seleção e organização dos conteúdos programáticos.

Dessa forma, o ensino de Biologia rompe com a ideia de um saber biológico supostamente neutro em favor de uma visão da Biologia como ciência, cuja produção e utilização de conhecimentos estão vinculadas também às condições e interesses econômicos, políticos e sociais.

Atualmente, a Biologia é componente da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, juntamente com a Física e a Química. De acordo com a BNCC, as aprendizagens deste componente devem ser articuladas aos demais, de modo que, ao desenvolverem competências e habilidades, permitam a ampliação e sistematização de conhecimentos conceituais, num contexto social, cultural, ambiental e histórico, além de propiciarem a compreensão de processos e práticas de investigação e da linguagem científica.

A Biologia tem como foco central a compreensão da vida, em sua complexidade, diversidade e interdependência. E, como ciência, apresenta caráter histórico e sofre influências da sociedade, além de dialogar com outros saberes, como os dos povos indígenas e demais comunidades tradicionais, que possuem caráter diferenciado em relação ao científico, mas que, muitas vezes, o complementam. Nesse sentido, deve ser entendida como parte da cultura humana e da ciência.

De acordo com Krasilchik (2008), os conceitos e termos passam a ter mais significado para o estudante quando ele consegue acessar exemplos suficientes para construir associações e analogias, contextualizando o conteúdo com suas experiências pessoais.

Desse modo, as opções feitas no organizador com relação aos objetos de estudo buscaram considerar diversos aspectos relacionados à concepção do que é ensinar biologia, o que exige que estudante

e professor lidem com vocábulos pouco comuns no cotidiano das pessoas, além de trabalharem com um grande número de conceitos e conhecimentos, processos e mecanismos não observáveis pelo cidadão comum. Nesse sentido, é importante estar atento aos conhecimentos prévios trazidos pelo estudante, muitas vezes pautados na observação simplista, no senso comum ou em crenças, sem o reconhecimento de evidências e/ou fundamentação.

Considerando a proposta de construção de um currículo contextualizado, que vise uma aprendizagem significativa, optamos por objetos de conhecimento que sejam indicadores de associações entre o conhecimento científico e a realidade, seja ela do indivíduo (como é o caso de fenômenos que afetam a saúde individual), seja local, regional, nacional ou planetária. Dessa forma, articulam-se diretamente com TCTs, essencialmente Ciência e Tecnologia, Meio Ambiente e Educação Ambiental, Saúde e Direitos Humanos.

Desse modo, a seleção dos conteúdos foi feita visando ao contexto e à pretensão de que, por meio dos estudos biológicos, o estudante possa: se apropriar dos conceitos de célula, evolução da vida e dos mecanismos de hereditariedade; dialogar sobre biotecnologia abordando e contrapondo riscos e benefícios; compreender o funcionamento do corpo humano; participar de discussões sobre tópicos relacionados à saúde individual e coletiva (importância das vacinas, por exemplo) e à qualidade de vida; compreender os diversos aspectos relacionados à biodiversidade, as características dos diferentes grupos de seres vivos, seu valor intrínseco, sua preservação e soluções possíveis e necessárias para a manutenção da vida.

Possibilita, portanto, a compreensão da vida e sua relação no e com o mundo natural, e com aspectos relacionados ao letramento científico, à sustentabilidade, à promoção de atitudes de respeito e cuidado consigo mesmo, com a coletividade e com o ambiente e, consequentemente, à adoção de uma relação harmônica com todas as formas de vida com as quais compartilhamos o planeta.

Os estudos sobre Biologia, ao oferecerem questionamentos e construção de conhecimentos com base científica, podem contribuir para o estudante rever ideias pré-concebidas, ampliar horizontes e dialogar, entre muitos outros aspectos, sobre teorias científicas, como as da evolução; sobre os problemas ambientais contemporâneos, suas causas e alternativas para a conservação; sobre as implicações dos desequilíbrios ambientais para a saúde humana; e sobre a importância da valorização da ciência, sempre conectando realidades locais a questões globais, de modo que todos e todas se sintam corresponsáveis pela criação de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável.

Para tanto, os conhecimentos biológicos precisam ser abordados considerando estratégias educativas investigativas, em torno de situações problema de interesse do estudante e reconhecendo o contexto histórico e social, suas tecnologias e as relações com outros componentes e áreas do conhecimento. Desse modo, colocam o estudante como protagonista, inclusive na elaboração e desenvolvimento das atividades, projetos e outras estratégias e metodologias ativas de ensino.

Tendo em vista o exposto, espera-se que, por meio do desenvolvimento das habilidades e competências previstas e adotando-se uma abordagem investigativa e contextualizada, com a utilização de estratégias diferenciadas, o estudante, ao finalizar os estudos de Biologia no Ensino Médio, esteja preparado para:

- Participar de debates contemporâneos que envolvam conhecimentos biológicos, tais como os relacionados ao uso ou não de transgênicos, à clonagem e ao uso de células-tronco; à importância da preservação dos serviços ecossistêmicos; à evolução dos organismos etc.

- Tomar decisões fundamentadas e conscientes em aspectos que podem interferir diretamente em sua vida, como os relacionados à alimentação e saúde na sociedade e no ambiente em que vivemos.
- Atuar, com posicionamento crítico e embasado, tanto em situações do cotidiano como em situações de cunho coletivo, em nível local, regional e global, como é o caso dos impactos das mudanças climáticas nos ecossistemas, da situação das pandemias, entre outras questões fundamentais para a preservação da vida no planeta.

FÍSICA

O componente curricular de Física, na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, propõe ir além do aprendizado de seus conceitos teóricos. A aprendizagem de Física no Ensino Médio, qualitativamente distinta da realizada no Ensino Fundamental, deve aprofundar os conceitos, estruturando leis e princípios reconhecidos e estabelecidos para a incorporação de novas aprendizagens, contextualizando os objetos de conhecimento existentes, por meio de demonstrações e experimentos científicos que simulem situações cotidianas e promovam a autonomia e o protagonismo do estudante utilizando, para isso, metodologias ativas de ensino e investigação científica.

A aprendizagem no componente Física indica a compreensão do mundo físico e natural e o desenvolvimento de estratégias que apliquem os conhecimentos para investigar e propor ações de intervenção no mundo contemporâneo. O objetivo é aproximar o estudante da investigação científica e tecnológica para o enfrentamento dos desafios cotidianos, na direção de uma educação integral, explorando diferentes modos de pensar e falar sobre a cultura científica, presente na diversidade sociocultural de cada estudante, promovendo a aprendizagem em diversos contextos históricos, sociais e étnicos.

Os temas transversais podem ser utilizados para o trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares da área. É possível realizar ações relacionadas a temas como: Ciência e Tecnologia, Meio Ambiente, Economia, Saúde e Cidadania.

De acordo com as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ Ensino Médio, 2006), cada área do conhecimento tem sua importância no ensino das ciências físicas: as Linguagens e a Matemática permitem representar e comunicar por meio de textos e demonstrações matemáticas; a área de Ciências Humanas constrói a evolução dos conceitos da Física e contextualiza as inovações tecnológicas da sociedade, discutindo o uso ético e socioambiental dessas inovações; a área de Ciências da Natureza, a qual da Física faz parte, incentiva a investigação e compreensão do mundo atual, juntamente com os fenômenos químicos e biológicos.

Esse engajamento entre as áreas permite ao estudante do Ensino Médio a construção de novos saberes e o desenvolvimento de competências e habilidades para solucionar problemas do mundo real.

É importante ressaltar que os temas da Física estão contemplados nos objetos de conhecimento presentes no organizador da Base Comum, porém o desenvolvimento desses objetos será feito de forma a apresentar e experienciar os conceitos físicos relacionados aos fenômenos da natureza e, posteriormente, aprofundar os objetos de conhecimento nos itinerários formativos envolvendo Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Para organizar os objetos de conhecimento de Física para o Currículo do Ensino Médio, foi realizado um estudo sobre todas as habilidades existentes no Currículo Paulista da etapa do Ensino Fundamental relacionadas à Física.

No Ensino Fundamental, especificamente no 7º ano, é realizada a discussão e a investigação de máquinas simples na realização de tarefas mecânicas, a fim de propor soluções para a sociedade. Conceitos de mecânica são estudados

utilizando a Astronomia como objeto de conhecimento para o desenvolvimento de habilidades. Os objetos de conhecimento relacionados à Astronomia se encontram em todos os ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental. Nos anos iniciais (alfabetização - 1º ao 3º ano), as habilidades de observar e registrar aparecem com certa frequência, visto que o estudante nesta etapa, inicia seu processo de alfabetização nas hipóteses de escrita existentes, utilizando o objeto de conhecimento relacionado à observação do céu e aos efeitos da radiação solar em diferentes superfícies. Após a observação e registro, o estudante inicia a identificação e descrição dos corpos celestes nos ciclos diários, além de reconhecer os avanços tecnológicos existentes. Do 4º ao 6º ano o estudante compara e analisa os pontos cardeais e inicia a explicação dos movimentos dos corpos celestes, associando-os à marcação de tempo, fases da Lua e identificação de constelações e movimentos aparentes de estrelas, reconhecendo e explicando os movimentos terrestres. Já do 7º ao 9º ano, o estudante é incentivado a construir modelos do Sistema Solar e das fases da Lua para representá-los. Ao final do Ensino Fundamental, além de aprofundar os conceitos de corpos celestes, é possível investigar os avanços tecnológicos discutindo a exploração espacial e a possível sobrevivência fora da Terra, por meio de pesquisas sobre as características de outros planetas e sobre viagens planetárias e interestelares.

Os objetos de conhecimento relacionados à Termologia são desenvolvidos no 4º, 7º e 9º anos, iniciando pela investigação das transformações dos materiais de acordo com as mudanças térmicas, verificadas por meio de experimentos científicos para concluir a reversibilidade na alteração de estado físico, reconhecendo tais mudanças em fenômenos do cotidiano. Na sequência, o estudante desenvolve habilidades para diferenciar conceitos sobre temperatura, calor e sensação térmica, permitindo construir soluções e explicar o funcionamento de equipamentos térmicos, utilizando conceitos de propagação de calor tanto para justificar a utilização de materiais condutores e isolantes, quanto para identificar e analisar o equilíbrio termodinâmico para a manutenção da vida na Terra. O objetivo é argumentar em discussões sobre os avanços tecnológicos e as consequências socioambientais na utilização dos conceitos e produção de máquinas e materiais. A partir daí, é possível ao estudante entender a estrutura da matéria de acordo com seu estado físico, explicando e representando tais transformações com base na constituição submicroscópica.

Em Luz e Som, as habilidades são desenvolvidas durante o 3º, 5º, 6º e 9º anos. A abordagem inicial desses objetos de conhecimento desenvolve a identificação, descrição e experimentação de conceitos iniciais sobre a luz e o som, além da produção de diferentes sons e do reconhecimento de condições prejudiciais à saúde humana. Após a abordagem inicial, o estudante é incentivado a planejar e executar experimentos científicos relacionados à luz e ao som e, também, a analisar e explicar como ocorre a transmissão e recepção da imagem e do som (radiações eletromagnéticas) e compreender os avanços tecnológicos envolvendo as radiações em nossa vida, com a utilização de aparelhos eletrônicos pessoais, com os aparelhos de exames laboratoriais e no tratamento de doenças.

A temática Eletricidade é estudada durante o 8º ano, construindo-se circuitos elétricos para aprender sobre seus componentes e utilização em circuitos residenciais, classificando-se os equipamentos de acordo com as transformações de energia, calculando-se o consumo de eletrodomésticos a partir da potência e do tempo de uso do equipamento, a fim de comparar e avaliar o impacto na economia de energia elétrica para o consumo sustentável. Após o estudo e a análise dos equipamentos elétricos e

eletrônicos, o estudante identifica, classifica e avalia a produção de energia elétrica de fontes renováveis e não renováveis para propor soluções para o uso consciente da produção e do consumo dessa energia, utilizando princípios de sustentabilidade e acessibilidade econômica. O estudante tem a possibilidade de discutir, investigar e avaliar os avanços tecnológicos de informação e automação por meio de transmissão e acesso de dados para argumentar, de forma crítica e reflexiva, sobre a natureza das informações no mundo do trabalho e na vida pessoal.

No Ensino Médio, o estudante terá a oportunidade de ampliar e aprofundar seus conhecimentos através dos objetos de conhecimentos contemplados nas unidades temáticas: Matéria e Energia; Vida, Terra e Cosmos; Tecnologia e Linguagem Científica.

O desenvolvimento da unidade temática Matéria e Energia, em Física, se dará por meio do estudo das relações e interações entre matéria e energia que estão presentes em fenômenos naturais e nos processos tecnológicos. Isso permitirá ao estudante avaliar os impactos dessas interações no mundo cotidiano através da aplicação de modelos e propostas de intervenção em diversos contextos, sendo capaz de desenvolver competências relacionadas à compreensão das estruturas microscópicas da matéria.

Na unidade temática Vida, Terra e Cosmos, a Física, propõe estudos científicos que fundamentam as teorias e leis sobre a origem da vida, do planeta, do universo e das interações gravitacionais. A relação com a área de Matemática e suas Tecnologias, permitirá ao estudante elaborar explicações e previsões de cálculo para os movimentos dos corpos na Terra e no universo.

A proposta da Física para o desenvolvimento da unidade temática Tecnologia e Linguagem Científica é que o estudante mobilize e articule os conhecimentos científicos acerca do uso das tecnologias como meio de comunicação e para a resolução de problemas sociais, econômicos e sustentáveis, e avalie os avanços tecnológicos que contribuem para uma melhor qualidade de vida.

Dessa forma, a Física deve ter como premissa permitir que o estudante compreenda o mundo moderno e contemporâneo, seus desafios e as possibilidades que a sociedade do conhecimento oferece para representar esse mundo. O desenvolvimento de competências e habilidades deve ser expresso em torno de assuntos e problemas reais, que exigem aprendizagem de leis, conceitos e objetos de conhecimento construídos através de um processo cuidadoso de identificação das relações do conhecimento científico.

Atualmente, na sociedade, ouve-se música digitalizada, manuseiam-se computadores que operam com semicondutores, dados são transmitidos por meio de ondas eletromagnéticas nos smartphones, a medicina dispõe de aparelhos de raios-x e ressonância magnética, e o laser revolucionou as técnicas médicas e odontológicas.

Os aceleradores de partículas de altíssimas energias estabelecem uma abertura para o entendimento das estruturas microscópicas do espaço-tempo, permitindo, assim, decifrar as leis fundamentais que regem o comportamento da matéria, possibilitando o entendimento da origem do Universo e desvendar fenômenos físicos.

A Física se torna um importante componente no desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), do letramento digital e pensamento computacional, eixos estruturantes do componente curricular de Tecnologia e Inovação.

Nesse contexto, a tecnologia colabora para o diagnóstico, a formação integral e a avaliação do estudante. Portanto, a aprendizagem no componente de Física indica a compreensão e a utilização dos conhecimentos científicos, para analisar e explicar o funcionamento do mundo e para

propor ações de intervenção de modo sustentável, com o auxílio das tecnologias. Assim, a Física se mostra um importante componente da área para explicar o mundo tecnológico atual.

QUÍMICA

Historicamente, o componente curricular de Química da etapa do Ensino Médio passou por modificações até atingir as propostas adotadas neste Currículo. De um ensino essencialmente teórico, a Química tornou-se tecnicista, enfatizando a necessidade de uso de laboratório e da compreensão do processo de produção do conhecimento científico e cotidiano. Nos tempos atuais, a Química vem ao encontro das necessidades humanas, econômicas, sociais e ambientais, que requerem uma amplitude de conhecimentos que potencialize a reflexão, o protagonismo, a investigação e a aplicação do conhecimento científico- tecnológico, garantindo o bem da coletividade, com sustentabilidade e sem agressão ao meio ambiente. A partir dessas premissas, para a construção do componente curricular de Química, utilizou-se como ponto de partida o Currículo do Estado de São Paulo (2008) e como parâmetro a BNCC, homologada em 2018.

A responsabilidade deste componente, juntamente com a área de conhecimento das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, é explicar e ampliar a visão do estudante sobre a vida e sobre os fenômenos ocorridos no planeta. Diante dos desafios enfrentados hoje, a Química torna-se um instrumento fundamental na consolidação da formação integral humana. O estudo da Química qualifica o estudante para as mais variadas circunstâncias da vida, pois agrega valores humanos e promove condições de interpretação da realidade, dos fenômenos naturais e de processos produtivos, além de fortalecer o protagonismo, a percepção crítica, a resolução, a elaboração de problemas e a tomada de decisão. É uma ciência que, além de ampliar o repertório cultural, também constitui uma ferramenta para o mundo do trabalho. A Química prioriza a alfabetização científico-tecnológica como uma condição da educação integral e inclusiva, que acolhe as juventudes e se compromete com o projeto de vida do estudante, com vistas ao exercício pleno da cidadania.

Os objetos do conhecimento abordados na Química devem corresponder aos desafios que o estudante vive em seu cotidiano, de forma significativa e contextualizada, para ampliar a consciência socioambiental de sua localidade e do mundo, discernir criticamente sobre as diversas fontes científicas de informação e, principalmente, promover condições para a produção de conhecimento e de autoria.

Faz-se necessário utilizar métodos de ensino compatíveis e adequados para o alcance dos objetivos apontados, como propõe o Ensino Investigativo, em que as práticas pedagógicas não se limitem a experiências demonstrativas ou laboratoriais, mas também envolvam percepções da realidade. A abordagem investigativa deve ser um alicerce para os desdobramentos nos estudos das ciências naturais, pois agrega: a curiosidade para identificar problemas; a elaboração de hipóteses; a criatividade para encontrar soluções; o discernimento para comparar informações; a observação de um problema dentro de um contexto; a pesquisa de fontes confiáveis; o planejamento de ações e procedimentos; a realização de experimentos para coletar dados e comprovar informações; a elaboração de argumentos e explicações; a avaliação e divulgação de conclusões com embasamento científico; e o desenvolvimento de ações para intervenção em problemas reais em nível individual e/ou coletivo.

Utilizar metodologias ativas, permite que o estudante torne-se gradativamente corresponsável pela sua aprendizagem. E trabalhar sob uma abordagem científica possibilita ampliar a visão dos objetos do conhecimento, de forma transdisciplinar e

interdisciplinar, podendo até mesmo extrapolar as competências e habilidades das Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

A percepção dos diferentes contextos e regiões, para a aplicação científica da Química é fundamental, pois a abordagem investigativa promove um olhar sensível e atento aos fenômenos químicos naturais, aos processos produtivos e às condições socioambientais, para que o encaminhamento de propostas e decisões seja adequado, com vistas à resolução dos problemas apontados.

É imprescindível, na Química, que os saberes de diversas culturas, povos e etnias sejam respeitados em seus contextos e costumes. Considerar os aspectos regionais e identificar o repertório cultural incrementa o tema abordado e os fenômenos observados, possibilitando solucionar de forma mais eficaz e significativa as situações-problema contemporâneas – por exemplo, o protagonismo científico dos povos indígenas e das populações afrodescendentes que contribuem com suas vivências e formas diferenciadas de explicar o mundo natural e físico- químico. Essas contribuições estão presentes no cotidiano do homem urbano contemporâneo, como alguns alimentos advindos do conhecimento desses povos, com sua experimentação constante e suas técnicas de observação aprimoradas.

Além disso, as diferenças climáticas e de relevo das diferentes regiões, que determinam o tipo de recursos vegetais e animais e os processos produtivos desenvolvidos nas localidades, precisam ser consideradas para os estudos das Ciências da Natureza, por apresentarem impactos socioambientais diferenciados de uma região para outra.

Com base nesses preceitos, para a construção do Organizador Curricular, em todos os componentes curriculares da área de Ciências da Natureza, foi realizada a distribuição dos objetos do conhecimento de acordo com as competências e habilidades específicas, por meio de blocos temáticos - as unidades temáticas, que agrupam diversos objetos do conhecimento que possuem proximidade entre si; são elas: Matéria e Energia; Vida, Terra e Cosmos; Tecnologia e Linguagem Científica.

Na unidade temática Matéria e Energia, a Química busca analisar, explicar e prever as transformações químicas e os seus efeitos nas interações entre matéria e energia, com o objetivo de aperfeiçoar processos produtivos, avaliar a qualidade, as potencialidades, os limites e os riscos do uso de materiais, minimizando de forma consistente os impactos socioambientais.

Na unidade temática Vida, Terra e Cosmos, que coloca em pauta a origem e a evolução da vida, a Química analisa as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, para prever e avaliar impactos humanos e ambientais, decorrentes das ações atuais do homem no planeta, enfatizando a busca de soluções éticas e responsáveis para um futuro mais equilibrado e saudável.

Na unidade temática Tecnologia e Linguagem Científica, a Química procura investigar e avaliar a aplicação da tecnologia nas relações humanas e no planeta, utilizando a linguagem das Ciências da Natureza como forma de expressão, visando interpretar e propor soluções alternativas que favoreçam a qualidade de vida do ser humano, minimizando impactos ambientais no planeta com vistas à sustentabilidade. Além da utilização de recursos midiáticos e tecnologias digitais para obter e interpretar dados, elaborar e divulgar trabalhos científicos, o intuito é possibilitar e intensificar a discussão e a avaliação das aplicações do conhecimento científico-tecnológico na vida humana e no meio ambiente.

De maneira mais específica, o componente curricular de Química apresenta seus objetos do conhecimento a partir das unidades temáticas, dispostas da seguinte forma:

A unidade temática Matéria e Energia, reúne os seguintes objetos do conhecimento: transformações químicas; conservação de massa e energia; constituição da matéria; tabela periódica; soluções e concentrações; termoquímica; ciclos biogeoquímicos (propriedades, características e poluentes que interferem); transformações químicas que envolvem corrente elétrica; fontes alternativas de obtenção de energia elétrica; combustíveis alternativos, recursos minerais, fósseis, vegetais e animais (métodos sustentáveis de extração, processos produtivos, uso e consumo); agentes poluidores do ar, da água e do solo (ações de tratamento e minimização de impactos ambientais, concentração de poluentes e parâmetros quantitativos de qualidade); descarte de materiais, reciclagem e impactos ambientais.

A unidade temática Vida, Terra e Cosmos, reúne os seguintes objetos de conhecimento: evolução dos modelos atômicos; ligações químicas; forças de interação interpartículas; rapidez das transformações químicas; equilíbrio químico; ciclos biogeoquímicos (toxicidade das substâncias químicas, tempo de permanência dos poluentes, impactos ambientais e na saúde dos seres vivos); química ambiental (políticas ambientais, parâmetros qualitativos e quantitativos; compostos orgânicos (funções orgânicas: características para a saúde humana); interações intermoleculares e estrutura dos aminoácidos, proteínas, DNA e RNA; elementos e substâncias químicas na origem da vida: história, estrutura e composição.

A unidade temática Tecnologia e Linguagem Científica, reúne os seguintes objetos do conhecimento: investigação científica; seleção, elaboração e comunicação de dados e informações científicas; tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) aplicadas à química; cultura de debates e argumentação científica; ética científica na química; ações de segurança, tecnologias de equipamentos de proteção individual (EPI) e coletiva (EPC) e descarte seguro de resíduos de ambientes de trabalho; materiais e sistemas produtivos (propriedades, estruturas, composições, características, toxicidade, aplicações); transformações químicas que envolvem corrente elétrica (formação de resíduos, descarte adequado); descarte de lixo eletrônico; entalpia de combustão (eficiência energética); recursos renováveis e não renováveis – impactos ambientais e sustentabilidade; energias alternativas; qualidade de serviços básicos e saúde pública: tratamento de água e esgoto; compostos orgânicos: funções orgânicas, estrutura e propriedades; alimentos: produção, composição nutricional, estrutura e propriedades (proteínas, carboidratos, lipídios, vitaminas); agrotóxicos.

É importante destacar que alguns objetos do conhecimento indicados para o Ensino Médio já foram estudados no componente curricular de Ciências do Ensino Fundamental, porém, serão retomados com o devido aprofundamento de conceitos e termos científicos, com adequação à faixa etária e cognitiva do estudante e com o desenvolvimento de habilidades mais complexas e elaboradas.

Os objetos do conhecimento selecionados na Química aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais destinadas à parte diversificada comum do Ensino Médio. Temas diferenciados, com características de aprofundamento teórico, com aportes conceituais mais elaborados para a ampliação da aprendizagem na Química, serão desenvolvidos nos itinerários formativos da própria área de CNT ou nos itinerários formativos integrados, com a união das demais áreas do conhecimento e/ou na formação técnica e profissional. Esses temas têm como objetivo atender às expectativas educacionais do estudante, que irá escolher seus itinerários formativos com base em seus projetos de vida. Assim, os itinerários têm como proposta o aprofundamento das

aprendizagens relacionadas às competências e habilidades gerais, consolidando a formação integral do estudante, para uma atuação mais consistente na sociedade, com vistas ao mundo do trabalho e à continuidade dos estudos.

Observa-se que o aprofundamento dos conhecimentos se dará na continuidade dos temas, com grau de profundidade e complexidade maior, especificando casos de aplicação mais significativos para a contemporaneidade, no estudo da Química no Ensino Médio.

Todas as perspectivas educacionais estão representadas nas competências e habilidades da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, somadas ao incentivo à leitura, escrita, comunicação, argumentação, autoria, autonomia, uso de tecnologias diferenciadas e elaboração e apresentação de trabalhos que implementem ações científicas éticas.

Dessa forma, espera-se que o estudante desenvolva suas potencialidades ao se apropriar dos conceitos, postulados e procedimentos da Química, e amplie seus horizontes e perspectivas para a construção do seu projeto de vida, possibilitando a formação de um ser humano íntegro, participativo, resiliente, solidário, produtivo, que realiza escolhas embasadas na ética, na ciência e na tecnologia, para intervenções responsáveis que beneficiem a si próprio e à coletividade.

A estrutura do organizador curricular da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

A construção do organizador curricular de CNT seguiu a seguinte lógica de desenvolvimento: competências específicas; habilidades; unidades temáticas; e objetos do conhecimento, que são detalhados a seguir:

Competências específicas: além das 10 Competências Gerais da BNCC, que orientam o trabalho nas diversas áreas do conhecimento, as Competências Específicas de CNT sintetizam o conjunto de habilidades que a área deverá abordar e abrangem a "mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BNCC, 2018, p.13). No caso de CNT, temos três Competências Específicas, conforme o quadro a seguir:

Competências Específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio

1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.
2. Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.
3. Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

A partir das três competências específicas da área de CNT, foram relacionadas habilidades e temáticas presentes nos componentes de Biologia, Física e Química. Estas deverão ser desenvolvidas por meio da proposição de

situações de aprendizagem problematizadoras, envolvendo diversos contextos, considerando, sempre que possível, questões pertinentes a cada região. Assim, a organização curricular pode ser flexível para atender à projetos interdisciplinares que demandem o desenvolvimento de um conjunto de habilidades.

Habilidades: descritas por meio de verbos para indicar ação, estão distribuídas ao longo das três competências específicas e são relacionadas a aspectos cognitivos e socioemocionais da área de CNT.

Unidades temáticas: são blocos temáticos que agrupam diversos objetos do conhecimento com proximidade entre si. Em CNT, são: Matéria e Energia; Vida, Terra e Cosmos; Tecnologia e Linguagem Científica. Cada unidade atende a uma competência específica.

Objetos do conhecimento: são conteúdos, processos e conceitos vinculados às habilidades de CNT. Assim, vale ressaltar que o nível de detalhamento e aprofundamento dos objetos do conhecimento devem atender ao que propõem as habilidades a eles correlacionadas.

As unidades temáticas e os objetos do conhecimento aqui propostos foram construídos pelas Equipes Curriculares da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio do trabalho colaborativo entre diferentes entidades, como universidades, institutos e organizações não governamentais (ONGs), além da consulta pública realizada a todos os interessados. Assim, as unidades temáticas foram divididas em três grupos: Matéria e Energia estão relacionadas à competência 1; Vida, Terra e Cosmos estão relacionados à competência 2; e Tecnologia e Linguagem Científica estão relacionadas à competência 3. As unidades estão articuladas a objetos do conhecimento de acordo com suas especificidades.

Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

O propósito de organizar um currículo para o Estado de São Paulo na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, à altura dos compromissos assumidos pela Educação Básica ao aprovar a BNCC, levou os redatores ao desafio de dar tratamento qualificado a conceitos e princípios pronunciados por cada componente curricular da área – Filosofia, Geografia, História e Sociologia –, de forma articulada e orientada para atender às demandas do mundo contemporâneo, aos diferentes interesses pronunciados pelo estudante da Educação Básica, a partir do aprofundamento e da ampliação das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental para uma vivência ética no mundo contemporâneo, conforme expresso pela BNCC. Ou seja, um currículo capaz de expressar as exigências de formação de sujeitos com composição intelectual capaz de responder aos anseios e oportunidades de efetivação de seu projeto de vida, com autonomia e protagonismo, e que ao mesmo tempo sejam responsáveis, solidários e cientes da importância do debate público para o amadurecimento de ideias, bem como, aptos a julgar e propor soluções para problemas sociais, políticos e ambientais.

Essas exigências constituíram condições fundamentais na definição das orientações que compõem o Currículo Paulista Etapa Ensino Médio, as quais seguiram as demandas indicadas pela BNCC, coadunando-as com as determinações das DCNEM, assim como as diferentes contribuições da sociedade civil e da consulta pública. Ainda que nem todas essas contribuições possam ser identificadas à primeira vista neste documento, elas certamente inspiraram o aprimoramento das reflexões no processo da escrita.

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas dedicam-se a estudar e pesquisar de forma rigorosa a dinâmica humana no

tempo e no espaço, na produção dos valores, na vida material e na cultura. Nesse sentido, destacam-se as trocas, as influências e as disputas no que se refere a procedimentos para o estudo de questões culturais, socioambientais, econômicas e políticas. Ainda, a formação de territórios e fronteiras e suas dinâmicas, os fatos históricos nas suas continuidades e/ou rupturas com consequências pessoais, locais, regionais e globais. Todas essas questões, orientam para a compreensão dos desafios de falar do mundo humano, seja a partir da linguagem cotidiana e prática, para falar o como das coisas, seja utilizando uma linguagem que tenta ultrapassar a do cotidiano, para interpretar e atuar sobre os acontecimentos (JAPIASSU, 2002).

Componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

FILOSOFIA

"Que Filosofia ensinar?" Com essa questão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio de 1998 recolocam o ensino de Filosofia no contexto da Educação Básica e fomentam o pensamento sobre quais competências e habilidades desenvolver nas aulas de Filosofia. Podemos reconhecer essa mesma comanda nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de 2006. Destacamos que os PCN e as Orientações Curriculares Nacionais tiveram o sentido de nortear e parametrizar a Filosofia no Ensino Médio como componente curricular. A partir da BNCC e das DCNEM, o campo filosófico composto pela História da Filosofia, Metafísica, Ética, Filosofia Política, Epistemologia, Teoria do Conhecimento, Lógica e Estética não deixou de lado as questões anteriores, mas ampliou-se para as indagações contemporâneas acerca da justiça, da solidariedade, da autonomia, da liberdade, da compreensão e do reconhecimento das diferenças, respeito e responsabilidade consigo, com o outro e com o mundo comum que habitamos. A Filosofia nos textos, contextos, na sua expressão rigorosa, procura adentrar o complexo intervalo entre as palavras e o pensamento, entre o mundo que queremos e o mundo que construímos cotidianamente.

Atualmente, a Filosofia possui habilidades dentro de seis grupos de competências específicas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A ampliação e o aprofundamento das aprendizagens requeridas nesta etapa escolar fazem com que a articulação dos saberes filosóficos seja cada vez mais recorrentes.

GEOGRAFIA

A Geografia Escolar é fruto de diferentes concepções do pensamento geográfico, o que se reflete nas visões teórico-metodológicas utilizadas nas práticas docentes e nos fundamentos dos currículos. O ensino de Geografia deve oferecer oportunidades para que o estudante compreenda as mudanças ocorridas no espaço geográfico, reconhecendo o seu papel de agente transformador nas dimensões geopolíticas, econômicas e socioambientais estabelecidas nas sociedades contemporâneas.

O estudo da Geografia no Ensino Médio pretende aprofundar as habilidades que garantem os direitos de aprendizagem da Educação Básica, ou seja, aprofundar os saberes científicos e os processos e conceitos que atuam na formação das sociedades humanas e no funcionamento da natureza. Para tanto, utilizamos como referência a leitura do lugar e do território, a partir de sua paisagem, compreendendo o espaço geográfico como manifestação territorial da atividade social, em todas as suas dimensões e contradições de ordem econômica, política, cultural e ambiental. Outro ponto importante é o aprofundamento da Educação Cartográfica, considerada um instrumento indispensável no entendimento das interações, relações e fenômenos geográficos.

HISTÓRIA

São inúmeras as indagações e reflexões sobre o objetivo de estudar História enquanto disciplina. Diversas linhas de pesquisa e aspectos teóricos já se debruçaram sobre o debate, além da perspectiva dos currículos e suas transformações ao longo da trajetória deste componente curricular. Soma-se a isso o desafio lançado pela BNCC, que estabelece novos paradigmas para a área de Ciências Humanas e, por consequência, para a História no Currículo Paulista do Ensino Médio.

A História deve estar articulada às competências gerais da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de forma a estabelecer vínculos epistemológicos nas abordagens das habilidades e competências específicas para que, dessa maneira, possa dialogar com os demais componentes curriculares, em um ensino integral, sem perder sua especificidade nos recortes estabelecidos.

O Currículo Paulista etapa Ensino Médio, tem como proposição a ampliação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, de maneira a propiciar o aprofundamento do repertório conceitual e procedimental, além de atitudes e valores, no Ensino Médio. Diante do objetivo dessa ampliação da capacidade cognitiva do estudante, é possível a apreensão da autonomia intelectual em uma concepção na qual ele possa articular informações e desenvolver capacidades mais complexas diante do mundo contemporâneo, já que deve ser instigado a produzir ideias e respostas aos seus questionamentos.

Se por um lado, um dos objetivos do desenvolvimento do ensino de História, é a formação intelectual do estudante enquanto cidadão crítico e pertencente a determinada localidade com características e identidades próprias, processo que deve exigir a capacidade cognitiva da observação, da descrição, do estabelecimento de relações entre o presente e o passado nos mais diferentes espaços, na identificação das condições intrínsecas do tempo para a construção e desconstrução de significados; por outro lado, levam-se em consideração os pressupostos que dizem respeito às reflexões e aos estudos sobre as atuais condições humanas, permeando as singularidades e as diferenças, dentro das diversas sociedades hoje existentes, e não somente das sociedades do passado, fazendo do ensino de História um processo vivo e dinâmico na sua elaboração e constituição na abordagem curricular e metodológica.

SOCIOLOGIA

Dada a natureza científica da Sociologia, seus objetos e métodos alinham-se com os métodos científicos. O "estranhamento" e a "desnaturalização do olhar", importantes elementos de seu método, revelam-se estruturadores para sua aprendizagem no Ensino Médio. Ante os fatos sociais, tomados como corriqueiros, eles possibilitam ao estudante o interesse por questões da vida em sociedade para além do senso comum, levando-o a uma abordagem científica da questão.

Os conceitos estruturadores da Sociologia nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio serviram como norteadores de temas e objetos do conhecimento para o estudo deste componente curricular. Com o advento da BNCC, eles se ampliam nas categorias deste documento, consolidando a presença e o ensino da Sociologia no Ensino Médio, dentro do contexto da área.

As categorias apresentadas na BNCC, e adotadas neste Currículo, apontam objetos do conhecimento a serem ensinados pelos professores e aprendidos pelo estudante, garantindo a especificidade da Sociologia, mesmo em um contexto de área. Além disso, elas também facilitam o estudo e a abordagem que diversos autores da Sociologia tomam frente aos fatos sociais. Soma-se a isso, ainda, o alinhamento dos demais componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a essa configuração didática, o que constitui uma forma de ensinar a Sociologia contextualizadamente, ampliando,

inclusive, os recursos didáticos para sua aprendizagem pelo estudante.

Itinerários Formativos

Os itinerários formativos são compostos por diferentes arranjos curriculares, um conjunto de unidades curriculares que possibilita ao estudante aprofundar e ampliar as aprendizagens desenvolvidas na formação geral básica, em uma ou mais áreas do conhecimento, permitindo que vivencie experiências educativas associadas à realidade contemporânea e que promova a sua formação pessoal, profissional e cidadã.

A organização curricular dos itinerários formativos deve garantir ainda mais a flexibilização do Ensino Médio, propiciando ao estudante desenvolver e fortalecer sua autonomia, considerando seu projeto de vida.

Nos termos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a oferta de itinerários deve observar alguns critérios:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

O Ensino Médio deve atender às demandas da contemporaneidade e aos anseios do estudante, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, para assegurar as aprendizagens na formação geral básica e nos itinerários formativos, cujos objetivos são:

- aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais;
- consolidar a formação integral do estudante, desenvolvendo a sua autonomia para a realização do seu projeto de vida;
- desenvolver habilidades que permitam ao estudante ter uma visão ampla do mundo para saber agir em diversas situações e tomar decisões em sua vida escolar, profissional e pessoal.

Segundo o parágrafo 2º do Artigo 12 das DCNEM, nos termos da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, reiterados na Portaria MEC nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, os itinerários formativos das diferentes áreas e da formação técnica e profissional devem ser organizados considerando quatro eixos estruturantes:

I – investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II – processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos e protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

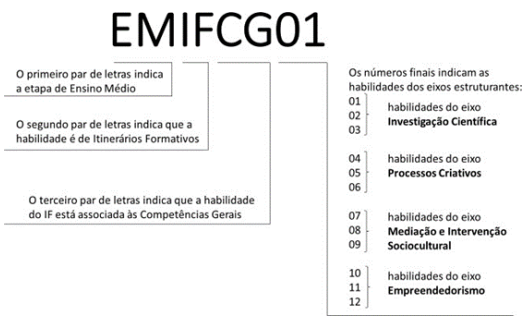
III – mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV – empreendedorismo: supõem a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões, voltadas ao desenvolvimento de produtos ou à prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.

Os itinerários formativos podem apresentar diferentes arranjos curriculares, estruturados em uma das áreas do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo os itinerários integrados, conforme os termos da DCNEM. Os itinerários são organizados em torno dos eixos estruturantes, garantindo a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favorecem o protagonismo juvenil.

No Currículo Paulista, as habilidades associadas aos itinerários formativos e relacionadas às competências gerais da BNCC, por eixo estruturante, são representadas por códigos alfanuméricos com a seguinte composição:

Composição dos códigos alfanuméricos das habilidades relacionadas às competências gerais para os itinerários formativos.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Itinerário formativo – área de Linguagens e suas Tecnologias

O Ensino Médio tem por premissa atender às necessidades e expectativas do estudante, propondo um modelo de aprendizagem que dialogue com as intensas mudanças pelas quais o mundo, a partir das novas tecnologias e configurações globais, vem passando. Nessa perspectiva, o Currículo do Estado São Paulo, a fim de atender a esse novo modelo de aprendizagem, foi elaborado a partir das orientações de um conjunto de documentos oficiais norteadores da reforma do Ensino Médio, como: a BNCC, as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), a Lei nº 13.415/2017 e a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos. É importante salientar que as orientações oficiais foram seguidas considerando-se o perfil dos estudantes deste Estado.

Na área de Linguagens, o Currículo Paulista para a etapa do Ensino Médio oportuniza a oferta de itinerários formativos, favorecendo o aprofundamento no estudo de competências e habilidades relacionadas à área, as quais subsidiam o projeto de vida do estudante no desenvolvimento de uma visão ampla e heterogênea de mundo, oferecendo-lhes o instrumental necessário para tomar decisões e agir com melhor desenvoltura nas mais diversas situações, tanto na escola, no trabalho, quanto nas relações sociais e cotidianas.

Os itinerários formativos para a área de Linguagens consideram a construção de todo o repertório sociocultural desenvolvido e a desenvolver pelo estudante. Para tanto, são fundamentais a flexibilização curricular, o aprofundamento da formação básica e o atendimento das demandas do mercado de trabalho, considerando as transformações tecnológicas e, principalmente, as aspirações do estudante deste século. Os jovens realizam multitarefas, como assistir às suas séries favoritas por streaming, ver TV, ouvir música em aplicativos no celular e acessar redes sociais, habilidade que deve ser observada e compreendida.

A elaboração de itinerários formativos orienta que se leve em consideração a região na qual esse jovem está inserido e as culturas locais presentes em seu cotidiano, de modo a desenvolver no estudante a compreensão do lugar que ocupa no mundo, para que tenha possibilidades de agir, criar, ressignificar, propor alternativas e mudanças para questões e problemas de contextos local e global.

Eixos estruturantes dos itinerários formativos

INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Este eixo tem como ênfase ampliar a capacidade do estudante de investigar a realidade, compreendendo, valorizando e aplicando o conhecimento sistematizado, por meio de práticas e produções científicas relativas à área de Linguagens, bem como aos temas de seu interesse. A curadoria de informações, que auxilia na detecção de fake news e de conceitos que alicerçam a disseminação de crenças relacionadas à pós-verdade, deve ser desenvolvida nesse eixo. São dimensões deste trabalho as posturas éticas, críticas e cidadãs, em consonância com os direitos humanos, articuladas às práticas desenvolvidas.

Para participar da sociedade da informação tão incorporada ao cotidiano, o estudante precisa se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que lhe permitam acessar, selecionar, processar, analisar e utilizar dados sobre os mais diferentes assuntos, seja para compreender e intervir na realidade, seja para lidar de forma crítica, reflexiva e produtiva com uma quantidade cada vez maior de informações disponíveis.

O desenvolvimento desses conceitos e habilidades deve se dar a partir de procedimentos de investigação voltados à compreensão e ao enfrentamento de situações cotidianas, com proposição de intervenções que considerem o contexto local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade.

Este eixo também contempla a identificação de uma dúvida, uma questão ou um problema; o levantamento, a formulação e o teste de hipóteses; a seleção de informações e de fontes confiáveis por meio de curadoria; a interpretação, a elaboração e o uso ético das informações coletadas; a identificação de como utilizar os conhecimentos gerados para solucionar problemas diversos; e a escolha da forma de comunicar as conclusões, com a utilização de diferentes linguagens e produções multissemióticas, presentes em todos os componentes curriculares.

PROCESSOS CRIATIVOS

Este eixo tem como ênfase expandir a capacidade do estudante de idealizar e realizar projetos criativos associados à área de Linguagens, bem como aos temas de seu interesse. Considera que, para participar de uma sociedade cada vez mais pautada pela criatividade e inovação, o estudante precisa aprender a utilizar conhecimentos, habilidades e recursos de forma criativa para propor, inventar e inovar. O estudo, a análise e a compreensão do universo das culturas digitais em diálogo com as culturas juvenis devem ser privilegiados.

Os principais objetivos deste eixo relacionam-se a aprofundar conhecimentos sobre as artes, a cultura e as mídias e a aprender a utilizá-los para a criação de processos e produtos, ampliando as habilidades relacionadas ao pensar e ao fazer criativo, utilizando os conhecimentos e habilidades em processos de criação e produção voltados à expressão criativa e/ou à construção de soluções inovadoras para problemas identificados na sociedade e no mundo do trabalho.

O processo pressupõe a identificação e o aprofundamento de um tema ou problema, que orientará a posterior elaboração, apresentação e difusão de uma ação, produto, protótipo, modelo ou solução criativa, tais como obras e espetáculos artísticos e culturais, campanhas e peças de comunicação, programas, aplicativos, jogos e textos orais, escritos e/ou multissemióticos, envolvendo todos os componentes curriculares da área. Para concretizar tal processo, o estudante deve utilizar e integrar diferentes linguagens, manifestações sensoriais, vivência artísticas, culturais e midiáticas.

MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

Para participar de uma sociedade desafiada por questões socioculturais cada vez mais complexas, o estudante precisa se

apropriar de conhecimentos e desenvolver habilidades que lhe permitam atuar como agentes de mudanças e de construção de uma sociedade mais ética, justa, democrática, inclusiva, solidária e sustentável.

Para tanto, o aprofundamento dos conhecimentos sobre questões que afetam a vida dos seres humanos e do planeta em nível local, regional, nacional e global - e a compreensão de como esses conhecimentos podem ser utilizados em diferentes contextos e situações - amplia as habilidades relacionadas à convivência e à atuação sociocultural. A utilização desses conhecimentos e habilidades para mediar conflitos, promover entendimentos e propor soluções para questões e problemas socioculturais identificados em suas comunidades propiciará ao estudante exercer seu protagonismo.

O eixo privilegia o envolvimento do estudante em campos de atuação da vida pública, por meio do seu engajamento em projetos de mobilização e intervenção sociocultural que o levem a promover transformações na comunidade. O processo pressupõe o diagnóstico da realidade sobre a qual se pretende atuar, incluindo a busca de dados oficiais e a escuta da comunidade local; a ampliação de conhecimentos sobre o problema a ser enfrentado; o planejamento, a execução e a avaliação de uma ação social e/ou ambiental que responda às necessidades e interesses do contexto; e a superação de situações de estranheza, resistência, conflitos interculturais, entre outros possíveis obstáculos, com necessários ajustes de rota.

EMPREENDEDORISMO

O empreendedorismo tem como ênfase ampliar a capacidade do estudante de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para desenvolver projetos pessoais e produtivos articulados ao seu projeto de vida. As competências socioemocionais que trazem orientações de como lidar com os outros, consigo mesmo e com os desafios serão desenvolvidas nesse eixo.

O estudante deve ser estimulado a criar empreendimentos pessoais e produtivos para se fortalecer em sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para tanto, este eixo busca desenvolver no estudante autonomia, foco e determinação, a fim de que consiga planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias.

O processo pressupõe a identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais; a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho; a elaboração de um projeto pessoal e produtivo; a realização de ações- piloto para testagem e aprimoramento do projeto elaborado; e o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida do estudante.

Com essas proposições, espera-se que o estudante que optar pelo itinerário da área de Linguagens e suas Tecnologias aprimore um perfil que esteja em consonância com seu projeto de vida, e lhe proporcione uma formação para a inserção e permanência no mundo do trabalho.

Por meio do preparo para lidar com mudanças, transformações e inovações relacionadas às mídias e à tecnologia e da capacidade para o exercício da cidadania, os estudantes devem ser capazes de elaborar e participar de projetos e ações sociais voltados à solução de problemas práticos e reais do cotidiano.

O desenvolvimento de habilidades e competências que garantam acesso a conhecimentos e informações que os preparem para prestar os exames de acesso ao Ensino Superior (vestibulares, processos seletivos, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, entre outros) também deve ser considerado de forma ampla, principalmente levando em conta que todos os setores precisam de pessoas capazes de atuar em suas áreas de comunicação, especialmente em situações mediadas pelas novas tecnologias.

É importante salientar que a inserção do estudante nas culturas digitais é fundamental nesse processo, pois muitos dos que sairão do Ensino Médio nos próximos anos poderão atuar em carreiras que ainda não existem, principalmente relacionadas à esfera digital. Isso significa que a capacidade de adaptação ao novo será um elemento fundamental em sua formação.

Itinerário Formativo – área de Matemática e suas Tecnologias

Os itinerários formativos têm os objetivos de promover o aprofundamento e ampliação das aprendizagens construídas nas áreas do conhecimento; estimular atitudes e práticas baseadas em valores como a justiça social, a ética, a democracia, a liberdade, a sustentabilidade e a solidariedade; incentivar a construção de uma visão plural sobre o mundo e as pessoas e a preparação para que possam agir e fazer escolhas significativas, tendo em vista sua vida escolar, familiar, comunitária, social, profissional etc; e possibilitar que os jovens relacionem a formação e a vivência na escola com seus projetos de vida – no presente e para o futuro.

Na área de Matemática e suas Tecnologias, assim como nas demais, os itinerários devem propor o aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação dos diferentes conceitos e procedimentos matemáticos, aliados aos contextos sociais e do trabalho, e alinhados ao projeto de vida do estudante, estruturados na metodologia de resolução de situações-problema e também nas análises funcionais lineares e não lineares, na análise de dados estatísticos e probabilísticos, na geometria, tecnologia, robótica, automação e inteligência artificial, dentre outros, considerando o contexto local e principalmente as possibilidades de oferta nos diferentes sistemas de ensino do Estado de São Paulo. Os itinerários são organizados metodologicamente em um ou mais dos quatro eixos estruturantes, a saber: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; empreendedorismo.

O eixo Investigação Científica buscará possibilitar ao estudante, no itinerário formativo da área de Matemática, identificar a questão central da situação-problema, levantar e formular hipóteses, selecionar e sistematizar informações confiáveis, interpretar e propor soluções a partir dos conhecimentos gerados, e comunicar suas conclusões com o uso de diferentes linguagens e mídias.

Nos Processos Criativos, o estudante participa da prática de idealizar projetos criativos com base nos conceitos fundamentais da Matemática e no uso de diferentes linguagens, identificar e aprofundar um tema ou problema para elaborar, apresentar e difundir a ação.

Mediação e Intervenção Sociocultural é o eixo que destaca o desenvolvimento da capacidade do estudante, em mediar conflitos e propor soluções utilizando os conhecimentos adquiridos em Matemática e demais áreas do conhecimento, para realizar projetos de intervenção sociocultural e ambiental que o levem a promover transformações positivas na comunidade.

No eixo Empreendedorismo, o foco é a expansão da capacidade do estudante para estruturar iniciativas empreendedoras, mobilizando os conhecimentos matemáticos e das demais áreas para empreender projetos que fortaleçam a atuação como protagonista da sua trajetória escolar e de seu projeto de vida.

Com os itinerários formativos da área de Matemática, espera-se que o estudante compreenda a relação entre a Matemática e seu projeto de vida, tendo garantido os aprofundamentos de conceitos oriundos do saber matemático, e que seja capaz de aplicar procedimentos e utilizar ferramentas que ampliem sua capacidade de tomar decisões e agir no exercício pleno da

cidadania de maneira ética, solidária e sustentável.

Nessa perspectiva, optou-se em articular os aspectos da modelagem matemática para dar significado a objetos da área, pois é no contexto histórico do desenvolvimento do pensamento matemático que podemos justificar todos os fundamentos matemáticos utilizados como objetos de conhecimento no desenvolvimento do saber, na trajetória estudantil.

Quanto aos itinerários formativos integrados, cabe dizer que o desenvolvimento metodológico está ligado à modelagem matemática, com a retomada e o aprofundamento de conceitos e procedimentos matemáticos, comumente utilizados nas diferentes áreas do conhecimento.

Tais conceitos e procedimentos remetem, por exemplo, ao refinamento do estudo das razões, proporções e relações de interdependências (funções), habitualmente utilizadas na área das Ciências da Natureza. Na área de Ciências Humanas, por exemplo, temos o aprofundamento dos estudos em geometria cartográfica, o uso das escalas e a interpretação de gráficos e tabelas. E, na área de Linguagens, as várias utilizações dos registros de representações semióticas, bem como a interpretação de registros em tabelas, gráficos e infográficos.

Itinerário formativo – Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

A partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Currículo da etapa do Ensino Médio passou a ser composto pela BNCC e por Itinerários Formativos. Ambos estão organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. E, para complementar essa normativa, foi publicada a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as DCNEM e norteia os eixos estruturantes.

A Portaria apresenta quatro eixos estruturantes, que são complementares e devem estar presentes nas diversas situações de aprendizagem ao longo de todo o itinerário formativo, a fim de permitir ao estudante a produção de conhecimento, a criação e a intervenção na realidade para empreender projetos presentes e futuros. São eles:

INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

A investigação científica é parte integrante da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, uma vez que tem como cerne propiciar, desde os anos iniciais, o desenvolvimento da curiosidade, da elaboração de perguntas, da observação e coleta de informações sobre fenômenos da natureza. Por meio deste eixo estruturante, portanto, espera-se que o estudante, a partir de seus interesses individuais e coletivos atrelados ao projeto de vida, possa aprofundar e consolidar as aprendizagens que promovem o letramento científico. Desse modo, espera-se que seja capaz de elaborar, levantar e investigar situações problema e, por meio de pesquisas embasadas em critérios científicos e fontes confiáveis, propor soluções éticas para problemas de cunho pessoal e coletivo.

PROCESSOS CRIATIVOS

Em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o desenvolvimento deste eixo estruturante envolve propiciar ao estudante situações para que possa elaborar projetos e propostas de ação, com diferentes objetivos, tais como: projetos de pesquisa e propostas de intervenção na escola, na comunidade e em demais instâncias, até mesmo globais. É importante, também, que o estudante seja estimulado a utilizar a criatividade e se sentir livre e seguro para compartilhar suas ideias. Espera-se, portanto, que, por meio do desenvolvimento das habilidades propostas para este eixo, o estudante se sinta capaz de,

a partir de seus interesses e de problemas observados in loco e na sociedade em geral, formular propostas e projetos aplicáveis que possam contribuir para a melhoria da sua qualidade de vida e da sociedade.

MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

Trata-se de promover, em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a formulação e/ou aplicação de projetos e propostas junto à comunidade. Para tanto, é preciso estudar os problemas e as soluções propostas de modo a oferecer uma intervenção significativa e respeitosa, que possa, de fato, contribuir para a promoção da melhoria da qualidade de vida de determinada comunidade. Assim, cabe ao professor a postura de mediador dos processos, de modo a propiciar as condições para que o estudante, por meio do desenvolvimento das habilidades previstas neste eixo, se sinta capaz de intervir na sociedade com protagonismo, tendo em vista a promoção da equidade e de sociedades éticas e ambientalmente mais equilibradas.

EMPREENDEDORISMO

Para desenvolver este eixo na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, é importante propiciar situações que permitam ao estudante ter clareza que empreender não está atrelado apenas a desenvolver um produto ou abrir uma empresa. Trata-se de traçar e executar metas de modo a colocar em prática seu projeto de vida. Nesse sentido, é importante que o estudante conheça modelos de ambientes empreendedores (incubadoras, aceleradoras, feiras de negócios, startups e outros) e possa testar suas hipóteses, buscar caminhos e parcerias para colocar em prática suas ideias ou mesmo aprofundar os estudos acadêmicos. Assim, espera-se que o estudante tenha entendimento de como empreender para produzir ou desenvolver um produto, um serviço ou para atingir seus objetivos de vida pessoal e/ou profissional, de forma inovadora, crítica, ética e cidadã.

Ressaltamos que, para o desenvolvimento do itinerário de modo a atender ao proposto nos eixos estruturantes, poderão ser utilizadas metodologias ativas, inclusive com a elaboração de projetos envolvendo temas transversais, nos quais o estudante é protagonista do processo e o professor, mediador de aprendizagem.

É importante salientar também que não há uma ordem determinada para o desenvolvimento dos eixos estruturantes, pois isso depende da realidade de cada escola e dos interesses demonstrados pelo estudante. Porém, recomenda-se que, no percurso do itinerário formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, todos os eixos sejam contemplados, pois contribuem para a formação integral do estudante.

Além dos eixos estruturantes são elencadas habilidades dos itinerários formativos associadas às competências gerais e habilidades do itinerário de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. As habilidades associadas às competências gerais devem ser desenvolvidas por todos os itinerários e abrangem o fazer científico; o fazer criativo; a convivência e atuação cultural e o autoconhecimento; empreendedorismo e projeto de vida.

A estrutura do organizador curricular do itinerário formativo da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

A partir das habilidades do itinerário formativo de CNT, foram relacionadas as habilidades da formação geral básica que deverão ser aprofundadas e ampliadas para que o estudante tenha uma visão de mundo ampla e heterogênea e seja capaz de tomar decisões individuais e coletivas, considerando conhecimentos científicos e apresentando argumentação embasada, de modo a intervir de forma consciente na escola, no trabalho e na vida.

De posse desses elementos, foram construídos organizadores curriculares que norteiam o trabalho docente e fornecem exemplos de objetos de conhecimento a

serem trabalhados em sala de aula. Para a construção do Organizador Curricular do Itinerário Formativo de CNT, foram elencados eixos estruturantes, habilidades específicas do itinerário formativo integradas aos eixos estruturantes de Ciências da Natureza e pressupostos metodológicos do itinerário.

Os pressupostos metodológicos abordam metodologias e objetos de conhecimentos que poderão ser trabalhados e aprofundados em cada itinerário, por meio de exemplos presentes na Biologia, Física e Química, e que auxiliam a gestão e a prática do professor em sala de aula. Neles também são apresentados os perfis de saída do estudante em cada eixo estruturante.

ItinerárionFormativo – Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Os itinerários formativos têm como objetivo consolidar e aprofundar conhecimentos, preparar o estudante para os desafios do mundo do trabalho e da cidadania na contemporaneidade e aprimorar a formação ética, além de promover uma postura ativa frente ao conhecimento científico, filosófico e a produção artística e literária.

Ao estruturar os itinerários formativos para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, buscou-se nas competências de área descritas na BNCC, referência para as habilidades elencadas para o itinerário de Ciências Humanas, conforme Portaria nº 1.432, de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos. A Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as DCNEM, foi outro aporte fundamental para a proposição dos itinerários.

O formato apresentado reconhece e valoriza a liberdade, a autonomia e a responsabilidade das unidades escolares quanto à concepção, formulação e execução de suas propostas pedagógicas, assim como o potencial de cada unidade escolar em organizar e atualizar os espaços escolares para dinamizar e diversificar o ensino e a aprendizagem. A estrutura dos itinerários formativos orienta para a valorização dos adolescentes, jovens e adultos, assim como seus tempos de aprendizagem. Logo, optou-se por considerar nos "pressupostos metodológicos" orientações gerais, em que objetivos fundamentais se integram às esferas da pesquisa, do trabalho e das práticas sociais e socioambientais, tendo como referência as habilidades propostas pelos eixos estruturantes.

Considerando a responsabilidade que se estabelece pela educação formal de preparar o estudante para o mundo contemporâneo, que exige cidadãos críticos, reflexivos, éticos, flexíveis e abertos para o novo ou para a renovação do que é conhecido, e mediante o dinamismo da sociedade contemporânea, é imperativo não separar forma e conteúdo. Ou seja, as metodologias devem estar de acordo com os objetivos e estes com os objetos de conhecimento. Destaca-se, nesse sentido, a centralidade da "situação-problema", que deve ser pensada e reconhecida não apenas como uma intervenção para resolver questões de forma imediata, mas também a médio e longo prazo. A situação-problema não pode ser reduzida a uma questão de reparo; ela deve ser considerada também no âmbito da atualização e contextualização das aprendizagens, isto é, precisa possibilitar mais do que a observação, a interpretação e a intervenção, para melhor se apropriar de questões do universo humano, em busca de um mundo melhor.

Portanto, espera-se que os docentes considerem as metodologias ativas como caminhos para oportunizar o desenvolvimento das habilidades previstas no itinerário formativo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e nos itinerários integrados desta área com as demais. Nesse sentido, a resolução de problemas reais e atividades que demandam pesquisas, leituras, organização para produção e compartilhamento de conhecimento, tendo em vista as demandas do mundo contemporâneo. Esperam-se dos professores mais flexibilidade e abertura

para o novo em relação aos ritmos de aprendizagem, ao trabalho com materiais impressos e digitais, à organização e orientação de atividades. Eles também devem ser capazes de incentivar o estudante a ser produtor e não apenas receptor do conhecimento, assim como rever as formas de acompanhamento das aprendizagens.

INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

A investigação científica deverá apresentar oportunidades de realização dentro e fora da sala de aula, em diferentes espaços. O estudo de campo e a visita dirigida a museus, parques, centros culturais, bibliotecas especializadas, entre outros locais, devem ser considerados tendo em vista os interesses do estudante em relação ao tema pesquisado. O registro merece atenção especial no que se refere ao seu desenvolvimento, à ampliação do vocabulário, ao incremento na descrição dos dados, entre outros elementos reveladores do desenvolvimento do estudante na pesquisa científica no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Dessa forma, neste eixo, além das referências bibliográficas, será fundamental explicitar para o estudante como são construídas e debatidas as questões de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Logo, contribuições da tradição dos componentes curriculares da área devem ser exploradas nesse contexto. Considera-se também que, no desenvolvimento deste eixo, o estudante possa conhecer e experimentar diferentes percursos da investigação a partir do referencial: abordagem quantitativa e/ou qualitativa; natureza (pesquisa básica e pesquisa aplicada) e objetivos (pesquisa exploratória, descritiva, experimental, bibliográfica, documental, de meio, estudo de caso, pesquisa participante, pesquisa-ação, pesquisa etnográfica, entre outras pertinentes, considerando a natureza e a abordagem do problema).

PROCESSOS CRIATIVOS

Os processos criativos devem provocar a prática, isto é, não se trata apenas de propor ideias, mas também de reconhecer e ressignificar soluções e percursos para chegar a conclusões e/ou propor projetos socioeconômicos, socioambientais, de preservação da memória e da cultura, entre outros. Nesse sentido, os componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas devem estar abertos para a utilização e produção de imagens, filmes, redes sociais etc., para encaminhar processos na escola e/ou na comunidade. No contexto deste eixo, deve-se abrir espaço para a livre manifestação de ideias de todos os envolvidos, de forma a estimular o debate, a tomada de posição, a defesa de um ponto de vista por meio de argumentos e a possiblidade de mudar de posição diante de argumentos mais consistentes.

A pesquisa deve ser o ponto central para fundamentar uma ideia, um procedimento, assim como a percepção quanto à realização de uma tarefa e o desenvolvimento de um projeto. A organização, no contexto deste eixo, permite não apenas a divisão de tarefas, mas também o compartilhamento de responsabilidades acerca das atividades a serem desenvolvidas, os recursos a serem utilizados e os registros que comportam a avaliação, autoavaliação e avaliação entre pares, em todas as etapas do processo a ser desenvolvido sob a inspiração deste eixo.

No âmbito do compartilhamento de responsabilidades, entende-se que o eixo possibilita, ainda, reflexões acerca da tomada de decisão, inclusive, sobre mudanças de rumo, quando se mostrarem necessárias. Todos esses movimentos devem ser acompanhados e avaliados como parte da educação integral do estudante.

MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

Este eixo relaciona-se com a reflexão apoiada em dados oficiais, escuta da comunidade, entre outras ações pertinentes.

No contexto da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, este eixo está diretamente relacionado com o eixo

Investigação Científica. De onde decorre a necessidade de acompanhamento, uma vez que devem se acordar protocolos para a coleta de dados e para a escuta qualificada, tendo em vista a ação de mediação e intervenção sociocultural. A observação desses protocolos configura-se em um desafio para professores, equipe gestora e estudantes, especialmente, considerando-se a possibilidade de estar diante de diferentes territorialidades e questões socioculturais e socioambientais.

O processo de mediação e intervenção requer observação, registro e o constante debate acerca dos valores presentes em propostas de colaboração e mediação, assim como a identificação do problema, suas características territoriais e temporais, a formulação de hipóteses, a fundamentação teórica, a decisão sobre o cronograma de estudo/aprendizagem a necessidade de ajustes, avaliação e implementação da ação. O eixo Mediação e Intervenção Sociocultural deverá aprofundar habilidades relacionadas à observação, interpretação e proposição de resolução de situações-problema.

EMPREENDEDORISMO

O eixo Empreendedorismo envolve-se com a mobilização de conhecimentos e o reconhecimento do que ainda precisa ser desenvolvido para empreender projetos pessoais e produtivos que estejam no horizonte do projeto de vida do estudante. Especificamente no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, destaca-se a análise dos fundamentos da ética, de forma a conhecer e propor empreendimentos capazes de valorizar a liberdade, a cooperação, a autonomia e a convivência democrática, entre outros valores. É preciso considerar, no contexto deste eixo, que o estudante deve assumir uma postura participante, atuante e engajada, exercitando a disposição de pensar e repensar, tendo em vista a sustentabilidade dos seus projetos e o potencial transformador de suas ações. Assim, aprendizagens sobre valores humanos, simbólicos e criativos, o valor patrimonial da cultura brasileira e sua dimensão histórica, social, artística e ambiental, entre outros, podem ser inspiradoras para a efetivação deste eixo.

Por fim, é preciso levar o estudante a compreender que o projeto de vida não se resume a uma escolha pessoal, mas envolve o exercício da cidadania, da empatia, da capacidade de entender o mundo e reconhecer-se como parte dele.

Isso posto, ao final da Educação Básica, espera-se que o estudante do itinerário da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, seja capaz de:

1. Apreciar as diferentes manifestações da experiência do pensamento, com aportes ao exercício da suspeita às respostas fáceis, de forma a elaborar perguntas e argumentos visando à proposição de soluções éticas, estéticas e criativas para as diferentes questões do mundo contemporâneo.
2. Compreender e interpretar conceitos de natureza, paisagem, território, rede, cultura, fenômeno social e globalização nas dinâmicas históricas, econômicas, sociais e políticas, reconhecendo seus desdobramentos nas representações e produções culturais.
3. Atribuir sentido e significado para a vida em sociedade por meio de permanências e regularidades, e também mudanças e transformações, no processo histórico, tendo como referência a dimensão da temporalidade e do trabalho como expressão da organização da vida material, individual e coletiva e das relações de poder explicitadas nos processos de dominação, hegemonia, resistência e participação política.
4. Perceber a complexidade das relações que cada um estabelece consigo e com a comunidade em que vive, interferindo na sua identidade e na diversidade, material e simbólica, de forma

a ser capaz de mediar relações com criticidade e ética, atuando para a superação das condições individualista, egocêntrica, preconceituosa, racista e hedonista, entre outras, em seus diferentes vieses na sociedade contemporânea. Seja nas relações com a natureza e/ou entre pessoas, utilizar habilidades conceituais e técnicas para mobilizar diferentes atores no empreendimento de ações socioculturais e socioambientais em âmbito local, regional, nacional e/ou global.

5. Vivenciar conscientemente o processo cognitivo conceitual, de forma a reconhecer-se como produtor que mobiliza conhecimentos e práticas na constituição de um projeto de vida viável e sustentável.

6. Reconhecer que o projeto de vida é estratégico e envolve escolhas pessoais, relacionando-as com as demandas da sociedade contemporânea. Isso requer compreender que a história de cada um, seus interesses e seus sonhos, devem ser considerados também na relação com o contexto social, político e cultural em que se vive, exigindo análise crítica das limitações sociais e das desigualdades, bem como flexibilidade e motivação para a aprendizagem ao longo da vida.

Itinerário Formativo - Formação Técnica e Profissional

A etapa do Ensino Médio objetiva a construção de novos saberes e habilidades para a solução de problemas do mundo real, mobilizando linguagens, raciocínio lógico-matemático, conhecimentos sócio históricos, científicos, tecnológicos, artísticos e culturais no contexto da sociedade contemporânea, além de competências pessoais como capacidade de trabalhar de modo autônomo e colaborativo, respeitando valores e atitudes éticas e ambientais. Além disso, o estudante do Ensino Médio deverá ser capaz de argumentar com base em fatos e fontes diversas, cuidar de sua saúde física e emocional e agir com flexibilidade nos campos de atuação social.

A formação técnica e profissional, assim como as áreas do conhecimento, compõe a flexibilização da etapa do Ensino Médio, nos termos da Lei nº 13.415/2017, proporcionando ao estudante desenvolver e fortalecer a sua autonomia, considerando seu projeto de vida, permitindo ter uma visão ampla do mundo e tomar decisões em sua vida escolar, profissional e pessoal.

O parágrafo 2º do Artigo 12 das DCNEM, nos termos da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, reiterados na Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, descreve que os itinerários formativos das diferentes áreas e da formação técnica e profissional devem ser organizados considerando quatro eixos estruturantes. Especificamente sobre o itinerário de formação técnica e profissional, o parágrafo 14 do mesmo artigo traz: "[...] deve observar a integralidade de ocupações técnicas reconhecidas pelo setor produtivo, tendo como referência a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)". (BRASIL, 2018)

Ressalta-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio são definidas pela Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, regramento que reúne os "[...] princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação" da modalidade. (BRASIL, 2012)

Os pressupostos de implementação dos itinerários formativos apontados pela Portaria nº 1.432/2018 trazem orientações para que os quatro eixos estruturantes sejam incorporados visando garantir que o estudante experimente diversas situações de aprendizagem e tenha capacidade de desenvolver um amplo conjunto de habilidades. Especificamente para a formação técnica e profissional, a Portaria traz:

No caso da Formação Técnica e Profissional, os Itinerários também se organizam a partir da integração dos

diferentes eixos estruturantes, ainda que as habilidades a eles associadas somem-se a outras habilidades básicas requeridas indistintamente pelo mundo do trabalho e a habilidades específicas requeridas pelas distintas ocupações, conforme previsto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT e na Classificação Brasileira de Ocupações - CBO. (BRASIL, 2018)

O Currículo Paulista etapa do Ensino Médio traz em seu escopo o itinerário técnico profissional, com um conjunto selecionado e coerente de saberes e capacidades, bem como a mobilização de competências socioemocionais e técnicas direcionadas à ação e à reflexão em uma área ou campo do saber – que se constitui, em última instância, no próprio Currículo. Tal formação visa ao preparo para o mundo do trabalho em cargos, funções ou de modo autônomo, contribuindo para a inserção do cidadão na sociedade.

Segue um breve detalhamento das possibilidades de desenvolvimento da formação técnica e profissional em cada eixo estruturante:

INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

A investigação de aspectos científicos e práticos tem o propósito de estimular no estudante o interesse em desenvolver pesquisas relacionadas às situações-problema do mundo do trabalho, contemplando amplas possibilidades de transformação de produtos, processos, serviços e outros elementos intrínsecos aos seus anseios profissionais. Sugere-se que o estudante pesquise ambientes de acesso cotidiano, como escola e moradia, para vislumbrar aspectos do trabalho nesses ambientes, fazendo uma analogia com aquilo praticado nas organizações – relacionamento interpessoal, departamentalização, infraestrutura, entre várias alternativas.

PROCESSOS CRIATIVOS

As possibilidades deste eixo estruturante contemplam o desenvolvimento da capacidade do estudante em aprender com base em processos inovadores, associados à economia criativa, geração de riqueza e sustentabilidade, de modo que seja estimulada a investigação científica de forma conjunta com essas ações. Sugere-se que o estudante, a partir de leituras específicas e atuais, coloque em prática seu pensar e fazer criativos, e consequentemente desenvolva competências e habilidades voltadas à idealização e prototipação de soluções requeridas pela área profissional.

MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

As ações deste eixo estruturante proporcionam condições para múltiplas aprendizagens, que podem ser embasadas em experiências socioculturais em ambienteis voltados à área profissional/eixo tecnológico da formação técnica. Os conhecimentos a serem mobilizados devem contemplar ações individuais e coletivas de mediação e intervenção sobre nossa sociedade e cultura, de modo a promover o engajamento e o protagonismo dos estudantes em situações que demandam atitudes e propostas de reflexão e de mudança – ações de conscientização, campanhas relacionadas ao respeito à diversidade, entre outras possibilidades.

EMPREENDEDORISMO

A prática do empreendedorismo para a formação profissional, embora pareça elementar, deve ser fortalecida em amplas frentes, não se voltando apenas à implementação de negócios, mas também a ações intraempreendedoras e propostas que contemplem os anseios do estudante – seu projeto de vida é um exemplo prático disso. Para desenvolver a temática deste eixo estruturante, pode- se adotar como premissa o desenvolvimento de competências transversais que mobilizem conhecimentos e busquem novas oportunidades de negócio e de atuação profissional, permitindo ao estudante resolver problemas relacionados ao mundo do trabalho e ao seu cotidiano. Como exemplo, pode-se criar um portfólio

ao longo do Ensino Médio, composto de trabalhos, pesquisas, produções práticas, protótipos, entre outras possibilidades.

A educação profissional é marcada pela combinação das demandas dos setores produtivos, dos interesses dos indivíduos e dos interesses coletivos, devendo, assim, preparar o cidadão para o desempenho de "profissões", cada vez mais fluidas, intangíveis e mutantes. O trabalhador deve estar habituado e preparado para a adaptação contínua às possíveis relações profissionais, às novas tecnologias e inovações, ao posicionamento intelectual, político e filosófico dos atores sociais, incluindo concepções e visões de mundo, comportamento, condutas e valores.

O Currículo Paulista, em sua parte flexível, apresenta em um dos itinerários formativos a formação técnica e profissional, que direciona o planejamento, a sistematização e o desenvolvimento de perfis profissionais, de atribuições, de atividades, de competências, de habilidades e de bases tecnológicas, valores e conhecimentos, organizados em componentes curriculares e por eixo tecnológico ou área de conhecimento.

O foco do ensino profissionalizante deve estar alinhado aos interesses do estudante. Os conhecimentos (temas relativos à vida contemporânea e ao cânone cultural de cada sociedade), as habilidades, incluindo as inclinações técnicas, tecnológicas e científicas, deverão estar relacionados aos seus anseios e seu projeto de vida.

O itinerário formativo referente à formação técnica e profissional deve ser desenvolvido em um contexto contemporâneo, altamente volátil e que contemple a informatização e digitalização de processos de ensino e aprendizagem, além de materiais lúdicos, plataformas de ensino diferenciadas e gamificação de processos pedagógicos, mostrando-se sempre aderente às demandas locais.

Itinerários Formativos Integrados

Os itinerários formativos, parte flexível do currículo, serão ofertados por meio de diferentes arranjos curriculares. Além dos itinerários por área do conhecimento, também poderão ser organizados de forma integrada, ou seja, articulando diferentes áreas do conhecimento. As integrações poderão ser entre duas áreas, três áreas ou mesmo entre as quatro áreas do conhecimento. Trazemos neste documento exemplos de itinerários integrados entre duas áreas do conhecimento:

- Itinerário integrado entre a área de Matemática e a área de Linguagens.
- Itinerário integrado entre a área de Matemática e a área de Ciências Humanas.
- Itinerário integrado entre a área de Matemática e a área de Ciências da Natureza.
- Itinerário integrado entre a área de Ciências Humanas e a área de Linguagens.
- Itinerário integrado entre a área de Ciências da Natureza e a área de Linguagens.
- Itinerário integrado entre a área de Ciências da Natureza e a área de Ciências Humanas.

Além das integrações entre as áreas do conhecimento, os arranjos também podem ser feitos entre elas e a formação técnica e profissional. Tanto os itinerários formativos por área do conhecimento quanto os integrados entre áreas e entre a formação técnica e profissional, deverão mobilizar as competências e habilidades relacionadas aos eixos estruturantes explicitados anteriormente, de forma a garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo.

A seguir, são apresentados, como exemplos, os organizadores curriculares dos itinerários formativos integrados entre duas áreas do conhecimento. Neles são definidas as habilidades específicas dos itinerários formativos de cada área, com as respectivas habilidades relacionadas às

competências gerais em cada eixo estruturante.

Os pressupostos metodológicos abordam metodologias e objetos de conhecimentos que poderão ser trabalhados e aprofundados em cada itinerário de forma a integrar todos os componentes da área, com indicativos para ajudar os professores a trabalharem de forma articulada entre as áreas em cada eixo estruturante.

São algumas considerações para que, mediante o tema a ser desenvolvido, que é de livre escolha das escolas em conjunto com seus estudantes, os professores possam se orientar para algumas demandas e a práticas. Não apresentam metodologia específica, mas orientações fundamentais sobre os aportes e ferramentas educativas que podem ser considerados mediante a perspectiva da autonomia e dos diferentes interesses do estudante.

9. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Política de Educação Especial do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC, 2021. Disponível em: \<https://www.educacao.sp.gov.br/wp--content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf\>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Política de Educação Especial do Estado de São Paulo. Disponível em: https:// www.educacao.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2021/09/PEE-SP- -DOCUMENTO-OFICIAL.pdf.[35]

A educação, como direito humano fundamental que perpassa o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos(as) estudantes, deve ser garantida a todos(as). Destarte, para o respeito à singularidade dos(as) estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)/Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, é assegurada também a Educação Especial. Diante dos imperativos constitucionais e legais, a perspectiva inclusiva na Educação Especial impulsiona o estado de São Paulo a aperfeiçoar políticas públicas, aprimorar suportes e preparar a rede estadual de ensino para uma transformação cultural, política e prática nas escolas, seguindo conforme o interesse público e tendo por finalidade maior o pleno atendimento das demandas fundamentais dos(as) estudantes.

Para consecução desse direito inalienável, a Educação Especial na perspectiva inclusiva é modalidade de ensino transversal e essencial ao ensino, que apoia, planeja e desenvolve ações em conjunto com a equipe escolar com vistas a minimizar as barreiras que se configuram em obstáculo à participação social e à aprendizagem do(a) estudante (ONU, 2007; BRASIL, 2008a, 2015).

A inclusão escolar de todos(as) os(as) estudantes nas classes comuns do ensino regular é processo que deve ser conduzido com cautela, zelo e respeito ao indivíduo e suas famílias. Entretanto, a plena inclusão nunca se efetivará sem a prática inclusiva, sem o esforço presente para superação das dificuldades, sem a adoção de medidas que possam gerar resultados no futuro, sem o fomento da cultura inclusiva nas escolas, na comunidade, na sociedade.

Nesse percurso, a participação de todos(as) é fundamental para a mudança de cultura, concepção e prática. Assim, o diálogo deve estar aberto para que estudantes, suas famílias, especialistas, comunidade escolar, órgãos públicos afeitos à proteção dos direitos e a sociedade civil organizada possam seguir juntos na efetivação das ações necessárias à inclusão de todos(as), sem exceção. Por certo, para a construção de uma rede escolar mais inclusiva, a união de esforços advinda da continuidade de parcerias com

[35] *https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf*

organizações da sociedade civil representa importante contribuição.

Neste momento, com ciência da importância dos trabalhos realizados e vislumbrando que as ações futuras serão fundamentais à inclusão de todos(as) os(as) estudantes na rede estadual de ensino, a SEDUC-SP apresenta em documento consolidado a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, na convicção de que o processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes deve ser desenvolvido, cada vez mais, de modo igualitário e equânime.

Marcos históricos e atos normativos da Educação Especial

O entendimento em relação à melhor educação a ser oferecida à pessoa com deficiência passou por diferentes concepções, sendo transformado ao longo dos anos. Por décadas, adotou-se a segregação da pessoa em razão de sua própria deficiência, também em seara educacional, como modelo mais adequado. O direito à plena inclusão, de fato, é resultado de conquista individual, social e política, cujos avanços se encontram em documentos nacionais e internacionais que marcam a história do tema.

À luz de documentos oficiais, que aqui serão brevemente mencionados, será possível entender o atendimento do(a) estudante com deficiência na perspectiva inclusiva, alcançando as necessárias bases para as premissas, os objetivos e as diretrizes da política pública de Educação Especial.

Nesse intuito, principiando a reflexão necessária pelo marco nacional democrático da Constituição Federal (CF) de 1988, tem-se que a cidadania, como fundamento da República Federativa brasileira (artigo 1º, inciso II), vem como eixo central das ações, pois a todas as pessoas, com e sem deficiência, garante-se o direito de viver e conviver em sociedade; de exercer seus direitos em igualdade de condições (BRASIL, 1988).

Garante-se, como objetivo fundamental da República Brasileira, a promoção do bem de todos(as), sem qualquer preconceito ou discriminação (artigo 3º, inciso IV). Observe-se, inclusive, que a igualdade é princípio fundamental posto no artigo 5º, inciso I, não sendo admissível tratamento desigual apenas com base em condição de deficiência (BRASIL, 1988).

Adentrando especificamente no contexto da educação, constata-se que a CF reservou-lhe Seção própria (Seção I, do Capítulo III, do Título VIII), consignando expressamente seu compromisso com o desenvolvimento da pessoa, com o preparo para o exercício de sua cidadania e com sua qualificação para o trabalho (artigo 205). Como princípio do ensino, tem-se a igualdade de condições para acesso e permanência na escola (artigo 206, inciso I) e, acerca da Educação Especial, garante-se o atendimento educacional especializado ao(à) estudante com deficiência, conforme artigo 208, inciso III (BRASIL, 1988).

Desse conjunto de direitos e garantias constitucionais, emerge desde logo a compreensão de que as escolas devem ser ambientes que valorizem as singularidades de cada estudante; de que o espaço escolar deve estar apto a oferecer as oportunidades necessárias ao desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos(as) estudantes, com e sem deficiência; e que a todos(as) é assegurado o direito de conviver em todos os espaços.

No contexto amplo da Educação Especial, merecem ênfase:

- a Convenção de Direitos da Criança (ONU, 1989);
- a Declaração de Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990);
- a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994);
- a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo foram ratificados pelo Congresso Nacional brasileiro por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 2008 (BRASIL, 2008a)

- acompanhando o desenvolvimento das ações do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação (CEE), órgão normativo, deliberativo e consultivo, ofereceu contribuições no percurso trilhado pela SEDUC-SP.

- Programa Estadual de Atenção à Pessoa Portadora4 de Deficiência (1991);

- as resoluções e decretos advindos ao longo dos anos.

Estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial

Em harmonia com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/15) e com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ratificada no Brasil em forma de Emenda Constitucional, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto nº 6.949/2009 da Presidência da República), considera-se pessoa com deficiência:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Nesses termos, os(as) estudantes com deficiência integram o grupo elegível aos serviços da Educação Especial, que é formado também por estudantes com TGD/TEA e altas habilidades e superdotação, considerando-se:

Estudantes com TGD/TEA: aqueles(as) estudantes que apresentam quadro clínico caracterizado por deficiência persistente e clinicamente significativa que causa alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social e dificuldade em desenvolver e manter relações apropriadas ao nível de desenvolvimento da pessoa. Além disso, a pessoa apresenta um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados. Assim sendo, são comuns a excessiva adoção de rotinas e padrões de comportamento ritualizados, bem como interesses restritos e fixos.

Estudantes com altas habilidades/superdotação: aqueles(as) estudantes que demonstram elevado potencial intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico, de forma isolada ou combinada, além de apresentarem grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

A partir do entendimento de que a Educação Especial vem em benefício dos estudantes com deficiência, TGD/TEA e altas habilidades/superdotação, é possível abordar a tipologia das deficiências, no seguinte sentido:

TIPOS DE DEFICIÊNCIA

Deficiência física

Consiste em impedimentos físicos e/ou motores que demandam o uso de recursos, meios e sistemas que garantam acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares. São exemplos de deficiência física: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, dentre outros.

Deficiência auditiva e surdez

Consiste em impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, na perda parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez) da audição que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação e aprendizagem do aluno. Dessa forma, são necessários recursos didáticos que valorizem a visualidade e possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem, especialmente da língua.

Cabe destacar que os alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) demandam a priorização e valorização desta língua, como primeira língua, e a organização de todo o processo educacional na perspectiva da educação bilíngue.

Deficiência visual

Consiste na perda total ou parcial da visão, congênita ou adquirida, em nível variável. Pode ser classificada como cegueira ou baixa visão.

Cegueira

Perda total da função visual ou pouquíssima capacidade de enxergar. Nesse caso, devem ser disponibilizados ao estudante a aprendizagem e o uso do Sistema Braille de leitura e escrita, o mais precocemente possível, bem como materiais didáticos acessíveis, recursos tecnológicos e equipamentos adequados ao processo de comunicação.

Baixa visão

Perda parcial da função visual. Nesse caso, o aluno possui resíduo visual, e seu potencial de utilização da visão para atividades escolares e de locomoção é prejudicado, mesmo após o melhor tratamento ou a máxima correção óptica específica. Desse modo, o aluno necessita de recursos e materiais didáticos acessíveis, como, por exemplo, material em letra ampliada, dentre outros.

Deficiência intelectual

Caracteriza-se por alterações significativas, relacionadas a déficit tanto no desenvolvimento intelectual quanto na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais.

Surdocegueira

Trata-se de deficiência única, caracterizada pela associação da deficiência auditiva (com ou sem resíduo auditivo) e visual (com ou sem resíduo visual) concomitante. A surdocegueira pode ser classificada de duas formas: pré-linguística e pós-linguística. Na pré-linguística, a pessoa nasce surdocega ou adquire a surdocegueira muito precocemente, antes da aquisição de uma língua. Na forma pós-linguística, uma das deficiências (auditiva ou visual) ou ambas são adquiridas após a aquisição de uma língua (a Língua Portuguesa ou a Língua Brasileira de Sinais).

Cabe destacar que essa condição apresenta outras particularidades, além daquelas causadas pela deficiência auditiva, surdez, baixa visão e cegueira. Deficiência múltipla

Consiste na associação de duas ou mais deficiências.

Esse campo não está disponível para marcação no Sistema Educacenso. Caso sejam declaradas duas deficiências ou mais para uma pessoa, o sistema marcará automaticamente que esse indivíduo tem deficiência múltipla. (INEP, 2020).

Diante dos conceitos e abordagens, entretanto, cabe ponderar que as definições com ênfase nas condições das deficiências não podem restringir a atuação da Educação, que deve permanecer centrada nas habilidades e competências dos estudantes. Assim, as diretrizes educacionais sempre estarão voltadas ao foco pedagógico e na progressão acadêmica do estudante, de modo que os serviços da Educação Especial sejam disponibilizados para a superação das barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

Estrutura da Educação Especial de São Paulo

O estado de São Paulo, buscando oferecer um conjunto de serviços especializados para a Educação Especial, desenvolveu, ao longo dos anos, uma estrutura com a finalidade de organizar o atendimento aos estudantes para que seja progressivamente mais inclusivo e de melhor qualidade.

No princípio, com a instituição do Programa de Atendimento ao Deficiente Visual, por meio do Decreto nº 38.641, chegando ao SEDUC-SP, que se trata do Centro de Apoio Pedagógico para o Atendimento ao Deficiente Visual (CAP),

por meio de sua estrutura descentralizada, regionalmente organizada, composta por 91 Diretorias de Ensino estabelecidas em todo o estado de São Paulo. Em suas respectivas circunscrições, dentre outras atribuições, as Diretorias de Ensino realizam a gestão do processo de ensino e aprendizagem no cumprimento das políticas públicas educacionais; e orientam e supervisionam as escolas, conforme artigo 72 do Decreto nº 64.187/19. Para o desenvolvimento de suas atribuições pedagógicas, as Diretorias de Ensino possuem a Equipe de Supervisão de Ensino e a Equipe especializada nos Núcleos Pedagógicos que, a par de outras atribuições, orientam, em articulação com o órgão central, as atividades de Educação Especial e inclusão educacional (artigos 74 e 75 do Decreto nº 64.187/19) nas 5.112 escolas estaduais (SÃO PAULO, 2019b).

Assim, a partir dessa estrutura administrativa (órgãos centralizados e descentralizados), a SEDUC-SP disponibiliza os seguintes serviços em âmbito da Educação Especial:

- professor(a) Especializado(a);
- atendimento Educacional Especializado (AEE);

OBS: no estado de São Paulo, o AEE é disponibilizado pelas Salas de Recursos, modalidade itinerante.

Temos ainda a classe regida por professor(a) especializado(a), professor(a) interlocutor(a) de libras, atendimento escolar domiciliar, atendimento escolar em ambiente hospitalar, cuidadores(as), atendimento não inclusivo em escolas privadas sob custeio público, transporte regular e transporte adaptado.

A Educação Especial no estado de São Paulo em números

A matrícula do(a) estudante é um importante indicador apto para evidenciar o conjunto de ações que envolvem a Educação Especial e, em amplo sentido, hábil a demonstrar a necessidade de prosseguir com o processo de inclusão dos(as) estudantes com deficiência, TGD/TEA e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular.

Ao longo dos anos, o atendimento dos(as) estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial aperfeiçoou-se, seguindo os parâmetros legais e as diretrizes incidentes sobre a matéria. As mudanças de paradigma em relação à pessoa com deficiência refletem a realidade das matrículas do estado de São Paulo. Assim, como é possível verificar pela série histórica dos dados entre 2008 a 2020, houve constante aumento do número de matrículas de estudantes na rede estadual de ensino.

Constata-se que, no período de 2008 a 2020, houve aumento de 34.527 matrículas, correspondendo a um crescimento de aproximadamente 123%. Observa- se, ainda, que, nos primeiros cinco anos (entre 2008 e 2012), houve um crescimento bastante elevado de matrículas, atingindo 83%, aproximadamente. Nos anos subsequentes, nota-se uma estabilização na ampliação do número de matrículas, mantendo-se uma certa regularidade.

Considerando as matrículas de 2020, diante da distribuição em relação à tipologia utilizada pelo Censo Escolar para classificar os(as) estudantes matriculados(as) na rede pública estadual, têm-se deficiência intelectual, deficiência física, TGD/TEA, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência múltipla, altas habilidades/superdotação, surdo-cegueira.

Diretrizes da Política de Educação Especial

O objetivo desta Política de Educação Especial do Estado de São Paulo é organizar, aprimorar e efetivar as ações da SEDUC-SP voltadas à promoção da inclusão de todos(as) os(as) estudantes, com foco no processo pedagógico de ensino e aprendizagem apoiado por docentes e profissionais capacitados(as), fortalecendo

o acesso, a permanência e a participação de todos(as) os(as) discentes no ambiente escolar e garantindo a educação ao longo da vida, por meio da articulação entre as diferentes áreas, como saúde, assistência social e cultura, comunidade escolar e sociedade.

Nesse sentido, a SEDUC-SP passa a apresentar as diretrizes que conduzirão as ações da Educação Especial em direção ao futuro e à continuidade do processo de efetivar uma educação cada vez mais inclusiva e equitativa.

Essas diretrizes, balizadas pela perspectiva legal e contemporânea da inclusão, vêm pautadas pela necessidade de estabelecer no presente medidas hábeis ao cumprimento da Agenda 2030 pelo Estado de São Paulo, projetando-se em especial com vistas à realização do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 da ONU (ONU, 2015; SÃO PAULO, 2018a, 2019a) e da Meta 436 do Plano Estadual da Educação37.

Política de Educação Especial do Estado de São Paulo

Diretrizes

Garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem dos(as) estudantes, conduzindo as ações para a inclusão de todos(as) os(as) estudantes nas classes no ensino regular

Todas as ações da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo estarão direcionadas para a garantia do pleno exercício da educação, entendido como direito humano fundamental em termos do acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes.

Equidade e qualidade do processo de ensino e aprendizagem, e a conclusão de todas as etapas da educação básica, garantindo-se a educação ao longo da vida

Todos(as) os(as) estudantes têm direito a percorrer as séries/anos da educação básica e a concluir cada uma das etapas de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio.

Em consonância à Meta 4.139, Objetivo 4, dos ODS da ONU, os serviços da Educação Especial serão conduzidos visando à equidade e à qualidade do processo de ensino e aprendizagem, garantindo que todos(as) os(as) estudantes possam concluir a educação básica e sigam com seu percurso acadêmico ao longo da vida.

Essa garantia deve ser efetivada também pelo direito à emissão do histórico escolar com apresentação, de forma descritiva, das competências e habilidades adquiridas e desenvolvidas pelo(a) estudante no percurso escolar, promovendo a certificação e potencializando a atuação da modalidade da Educação Especial como relacionada à quebra de barreiras.

Transversalidade da Educação Especial

A Educação Especial possui amparo legal e integra a educação regular. Desse modo, a visão mais aprimorada dessa integração indica o desenvolvimento dos trabalhos com base no aspecto transversal da Educação Especial, integrando a educação regular em todos os seus níveis e modalidades, desde a educação infantil à pós-graduação. O fortalecimento da rede estadual inclusiva e sua respectiva estrutura curricular devem considerar que os diferentes meios e modos de aprendizagem e ensino, executados nas salas de aula comuns e nas Salas de Recursos, devem ser integrados, para uma educação cada vez mais inclusiva.

Desenvolvimento de práticas inclusivas com vista ao DUA e à eliminação das barreiras no ambiente escolar

As ações pedagógicas serão pautadas pelo DUA, de modo a propiciar a elaboração de estratégias que garantam a acessibilidade como princípio, desde a concepção até a utilização de materiais e equipamentos, para beneficiar todos(as) os(as) estudantes, sem exceção, na sala de aula comum do ensino regular.

As práticas inclusivas, na perspectiva do desenho universal, serão desenvolvidas com vista à disponibilização de serviços e apoios tendentes à eliminação ou à superação das barreiras, que podem ser arquitetônicas, de comunicação e de informação, tecnológicas, atitudinais ou quaisquer outras no ambiente escolar.

Ampliação do AEE

O AEE, disponibilizado a todos(as) os(as) estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial que dele demandarem, será realizado preferencialmente na rede regular de ensino, ampliando-se sua oferta para atendimento nas respectivas unidades escolares, com vistas ao fortalecimento de um sistema educacional inclusivo, em conformidade com a Meta 4 do Plano Estadual de Educação e com o Objetivo 4 dos ODS da ONU (ONU, 2015; SÃO PAULO, 2018a, 2019a) .

Efetivação do ensino colaborativo para articulação entre o(a) professor(a) especializado(a) e os(as) professores(as) regentes das classes comuns

Os serviços da Educação Especial serão conduzidos de modo a efetivar o ensino colaborativo, promovendo tempos e espaços de articulação entre os(as) professores(as) especializados(as) e os(as) docentes regentes das classes comuns, visando ao aprimoramento de estratégias para o desenvolvimento das potencialidades dos(as) estudantes, a elaboração de materiais pedagógicos baseados nos princípios do DUA e a disponibilização de recursos pedagógicos, de acessibilidade e de tecnologia assistiva na salas de aula comum.

Ampliação da rede de recursos pedagógicos, de acessibilidade e de tecnologia assistiva

Os recursos pedagógicos, de acessibilidade e de tecnologia assistiva serão constantemente identificados, atualizados, organizados e disponibilizados, conforme a necessidade de apoio ao(à) estudante, de modo a serem utilizados no cotidiano da escola. Considere-se que os esforços para organizar um currículo inclusivo não devem ser compreendidos como um conjunto de elementos apartados. Deve-se reconhecer que os saberes e práticas desenvolvidos pela modalidade da Educação Especial se destinam à participação plena do estudante na escola comum, com apoio de conjunto de recursos pedagógicos, de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários à superação das barreiras no ambiente escolar.

Fomento de uma cultura inclusiva nas escolas

A partir do fortalecimento da atuação dos(as) professores(as) e profissionais da rede pública, fomentar o desenvolvimento de uma cultura inclusiva nas escolas, fazendo com que os espaços e ambientes escolares estejam prontos a acolher todos(as) os(as) estudantes, sem exceção.

União de esforços para construção de uma rede escolar cada vez mais inclusiva

Para o desenvolvimento da cultura escolar inclusiva, a participação e a convivência entre todos(as) é fundamental. Estudantes, familiares, comunidade escolar, órgãos dedicados à matéria e sociedade civil devem atuar em conjunto para que a inclusão seja efetivada. A continuidade das parcerias da SEDUC-SP junto a organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, especializadas no atendimento educacional de estudantes elegíveis aos serviços da Educação

Especial, representa importante estratégia para a construção de uma rede estadual escolar e de uma sociedade cada vez mais inclusivas.

Oportunidades de educação para o mundo do trabalho

O processo de ensino e aprendizagem oferecerá oportunidades para a educação voltada para o mundo do trabalho e/ou ensino profissionalizante, com respeito às singularidades dos(as) estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial e em atenção às Metas 4.340 e 4.441, Objetivo 4, dos ODS da ONU (ONU, 2015; SÃO PAULO, 2018a, 2019a).

10. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Educação de Jovens e Adultos. Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas. São Paulo: SE, 2013. Disponível em: \<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/02/reflexes-pedaggicassobre-o-ensino--e-aprendizagem-1.pdf\>. Acesso em: 10 fev. 2023.

[36]Esquecer ou renegar a adolescência seria uma derrota. Lastimá-la seria uma fraqueza. Adorá-la seria um erro. o que é preciso é que tudo o que ela tem de melhor se conserve em nós como uma força atuante, um exemplo vivo, um programa de ação a realizar. Debesse (1993)

Existem algumas especificidades na população de pessoas jovens e adultas que não podem ser desconsideradas, como a heterogeneidade de suas idades, as responsabilidades sociais e civis e a participação no mundo do trabalho. Tais aspectos diferenciam os alunos da EJA dos que frequentam a escola em tempo regular. Entre os desafios apontados pelas pesquisas com Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP) e professores de EJA1 encontram-se:

• as dificuldades de conciliação entre o ponto de retomada da escolarização e as possibilidades para seu desenvolvimento na continuidade

de estudos;

• a necessidade de discutir efetivamente as estratégias articuladoras para o trabalho pedagógico em diferentes disciplinas;

• os desafios de adaptação de materiais destinados às classes de ensino regular e das diferentes possibilidades de abordagem metodológica;

• a urgência da formação e atualização continuada dos professores para conhecimento do perfil dos estudantes no contexto da EJA.

A oferta da Educação para pessoas jovens e adultas contempla os pressupostos da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA. Nesses documentos fica garantido à população que frequenta a EJA o acesso aos mesmos conteúdos curriculares do ensino regular; porém, a natureza de sua proposta pedagógica requer reorganização específica para atuação dos professores, com garantia de atendimento às especificidades de tempo e características do alunado.

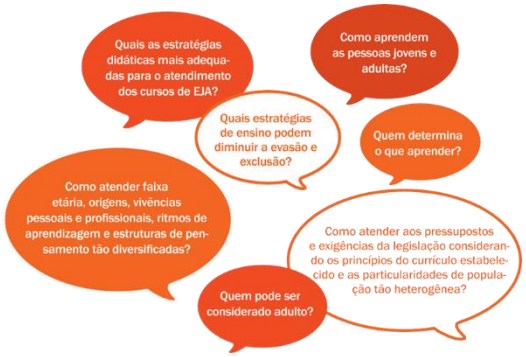
1. Pesquisas realizadas junto a professores de EJA (AZEVEDo, 2007) e professores coordenadores de núcleo pedagógico (PICoNEZ, 2011).

A inserção de coleções específicas de conteúdos curriculares tanto para os professores como para os estudantes é uma conquista na história da educação de EJA, entretanto, não podem ser utilizadas da mesma maneira como são trabalhadas na escola regular. o próprio contexto de vida das pessoas jovens e adultas deve estar vinculado às expectativas de aprendizagem e ser valorizado como um tempo já

[36] Acesso em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/02/reflexes-pedaggicas-sobre-o-ensino-e-aprendizagem-1.pdf

percorrido de muitos conhecimentos construídos na vida social e no trabalho. Conhecimentos adquiridos, muitas vezes, em espaços não formais de aprendizagem deverão ser aferidos num diagnóstico prévio e valorizados no desenvolvimento dos conteúdos, colaborando para superar a reduzida estrutura de tempo para o atendimento em EJA.

Questionamentos têm conduzido à tarefa de formar pedagogicamente o corpo docente de EJA. os estudos existentes sobre alunos de EJA destacam a importância de se considerar seus estilos cognitivos. Novas exigências também surgiram quanto à produção e uso de materiais didáticos para atender às demandas do contexto social onde sua população atendida se insere.



As respostas a tal complexidade são privilegiadas também nas finalidades deste documento. Apoia a intenção da SEE/CGEB/CEJA de complementar e enriquecer as oportunidades de formação continuada de docentes para reorganização do trabalho pedagógico em EJA, identificando a natureza da aprendizagem e desenvolvimento das pessoas jovens e adultas, frente à constituição de saberes, conhecimentos e valores imprescindíveis ao exercício da cidadania plena.

Incentiva a consideração de que os materiais disponíveis nas escolas devem ser utilizados como fonte acessível de consultas e de forma contextualizada. A prática pedagógica prevê materiais didáticos como suporte eficiente. Historicamente, na educação brasileira nunca estiveram disponíveis tantos e diversificados materiais para estudantes e professores de EJA.

Todo suporte em educação pode superar a visão fragmentada do conhecimento quando comporta abordagens interdisciplinares; entretanto, necessita da criação das condições necessárias que favoreça a aprendizagem dos estudantes. A adoção de postura metodológica interdisciplinar com estratégias didáticas de interação dinâmica de grupo é relevante para o alcance de competências e habilidades previstas para o desenvolvimento das necessidades básicas de aprendizagem. Não há como desconsiderar, neste desenvolvimento, a natureza da aprendizagem de pessoas jovens e adultas, sabendo-se que muitos desafios existem devido às lacunas e insucessos do processo de escolarização anterior. os materiais didáticos podem suprir tais lacunas.

outro aspecto importante é a continuidade entre as etapas já vividas da escolaridade, que requer um conhecimento mais aprofundado pelo corpo docente das características de aprendizagem dos estudantes jovens e adultos para que a proposta existente nos materiais didáticos e pressupostos da legislação não sejam negligenciados ou subutilizados.

Parte I

Como Aprendem as Pessoas Jovens e Adultas?

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? Por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social e cultural que eles têm como indivíduos? Paulo Freire (1996)

Para compreender como ocorre a aprendizagem dos jovens e adultos que

compõem a classe de EJA e quais transformações são necessárias na organização do trabalho pedagógico torna-se relevante considerar, em primeiro lugar, suas características.

Não existe consenso sobre quando termina a adolescência e se inicia a

idade adulta. A transição para a vida adulta é um processo complexo que precisa ser estudado por vários ângulos e/ou ciclos (cronológico, biológico, cognitivo, sociológico, cultural etc.). Atrelada à ideia de ciclo encontra-se a questão de heterogeneidade de necessidades a que uma pessoa é submetida em seu processo de aprendizagem, ao longo de sua vida.

Tanto o ciclo de vida como o contexto ao qual determinada aprendizagem esteja relacionada devem ser considerados em qualquer proposta pedagógica de qualquer faixa etária, nível ou modalidade de ensino. É a partir da articulação entre vida e contexto que em EJA as decisões e propostas pedagógicas devem ser tomadas. A indefinição do conceito de ser adulto e ser jovem requer maior reflexão devido à heterogeneidade de sua demanda no sistema de ensino brasileiro.

Pérez Gómez (2001) identifica que há uma cultura experiencial (cultura dos estudantes), parte integrante de suas vidas, que precisa sempre ser considerada nas propostas educativas. A experiência das pessoas jovens e adultas consiste de significados e comportamentos elaborados de forma particular, induzidos por seu contexto, realizados por meio de trocas espontâneas, familiar e social e pela escolarização.

Na aprendizagem de pessoas jovens e adultas, as peculiaridades de suas experiências de vida trazem consigo diferentes habilidades, conhecimentos, valores, angústias e dificuldades. Na escola brasileira encontramos, muitas vezes, crianças que desempenham funções de pessoas jovens ou adultas; frequentam o Ensino Fundamental durante um turno e no outro preparam a alimentação dos irmãos, lavam e passam roupa, limpam a casa, pagam contas em banco, entre outras tarefas e responsabilidades adultas.

Em relação aos estudantes adolescentes, as inquietações são muitas e são identificadas pelos professores na dificuldade de lidar com a disciplina, com a falta de motivação e com o reduzido envolvimento com as tarefas escolares. A Educação de Jovens e Adultos apresenta uma identidade que a diferencia da escolarização regular. Esta característica nos remete a questões que se estendem além da faixa etária.

Há uma especificidade também sócio-histórico-cultural. Por condições de sobrevivência, muitos estudantes incorporam-se às turmas de EJA para concluir etapas de sua escolaridade com o objetivo de buscar melhores ofertas do mercado de trabalho. Desta forma, assemelham-se ao adulto que busca a continuidade de estudos para ampliar ou atualizar sua formação, mas diferenciam-se dele nas condições biológicas e psicológicas, justificando demandas diferentes de atendimento escolar.

O fenômeno da evasão ou migração das turmas regulares para turmas de EJA precisa ser considerado a partir dos motivos relacionados à própria sobrevivência.

Os jovens e muitos dos estudantes adultos, na maioria das vezes, são fundamentalmente trabalhadores; ora em condições de empregado e muitas vezes em condições de subemprego ou mesmo desemprego, e que estão submetidos às circunstâncias de mobilidade no serviço, alternância de turnos de trabalho, cansaço e fadiga. Entretanto, necessitam retornar à escola para atender às exigências de competitividade do mercado de trabalho. É seu projeto pessoal de vida. E, quando desistem e retornam à escola, deve-se ainda levar em conta a diversidade destes grupos sociais em termos de perfil socioeconômico, étnico, de gênero, de localização espacial e de trajetória pessoal e escolar. o jovem que se encontra inserido no trabalho apresenta características

diferenciadas dos que não trabalham, pelo contato com a realidade social do trabalho. Tais aspectos exigem o respeito ao pluralismo, ao agir com tolerância e solidariedade, conhecer as especificidades das trajetórias sociais, culturais e escolares anteriores com o intuito de criar oportunidades de espaços efetivos e afetivos de aprendizagem que possam suprimir as lacunas existentes.

1.1 Conceituação de adulto

Como, então, poderíamos definir o que seja um adulto? Há variada gama de conceitos que pretendem definir o termo adulto. Só para demonstrar sua complexidade e falta de clareza, selecionamos o que Berwart & Zegers (1981) definem como adulto. Afirmam que é todo aquele que se sente como tal e que é percebido e aceito como tal na sociedade em que vive. Tal imprecisão de definição reitera as características e diferenças da vida adulta em relação à das crianças. A diferença está na habilidade de fazer escolhas, saber perceber e analisar consequências e tomar decisões de forma lúcida e assumi-las. Já na conceituação de Rice (1997), além da responsabilidade e escolhas de sua vida, os adultos possuem independência financeira e agem com autonomia, controle e direção de suas vidas. Possuem maturidade física e emocional; conseguem manter relações sociais compromissadas com o altruísmo; possuem escolaridade e têm compreensão e consciência de si.

De acordo com as afirmações dos Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico que atuam com professores de EJA, a ideia de adulto está atrelada às situações de fracasso vividas pelos estudantes nos espaços e tempos escolares reduzidos, que provocam a criação de uma crescente defasagem idade-série-habilidades. É bom lembrar que tal fato, segundo eles, acarreta, por sua vez, profundo embate decorrente de situações de indisciplina pela presença de diversas faixas etárias em uma mesma turma, desmotivação e desinteresse.

De que jovens e adultos estamos falando? A população de EJA na escola brasileira interrompeu sua escolaridade em tempo regular e retorna ao processo de escolarização, pressionada por necessidades pessoais e exigências do mercado. Muitas vezes, a necessidade de sobrevivência projeta a escola para níveis inferiores diante das opções que a vida oferece. os alunos de EJA (jovens e/ou adultos) apresentam dificuldades específicas relacionadas às habilidades de leitura e escrita e, quando retornam, ou necessitam de atendimento especial, ou reforçam a complexidade do distanciamento que há entre a juventude e o universo escolar ou definem mecanismos de autoexclusão de continuidade de estudos. Esta dificuldade é real e manifestada intensamente nos discursos dos professores de EJA. Tal heterogeneidade confirma a complexidade do que significa ensinar adultos, a densidade do seu desafio e a ausência de estudos sobre tais aspectos na formação inicial (graduação) dos professores que os atendem.

Principais características dos alunos adultos

Definir quem é o adulto da EJA não é tarefa simples e nos remete a algumas características comuns que podem ser observadas em sala de aula quando há espaço para diálogo sobre seus valores, crenças, desejos e necessidades. o aluno adulto é aquele que tem:

- responsabilidade (escolhas e ações de sua vida);
- maior independência financeira;
- autonomia na tomada de decisões (controle de sua vida e direção futura);
- maturidade emocional e física;
- compromisso potencial (manutenção de relações sociais);
- altruísmo (disposição para servir e sacrificar-se pelo outro);

• compreensão e consciência de si.

1.2 Pedagogia x andragogia x educação de jovens e adultos

A indefinição das características sociais e culturais dos jovens e adultos aponta historicamente para a ideia de ensinar adultos originalmente formulada em 1833 por um professor de gramática alemão, Alexander Kapp, que a denominou andragogia. Em 1926, Eduard C. Lindeman publicou The Meaning of Adult Education, onde defendeu as ideias influenciadas pela filosofia de John Dewey que considera que educação é vida.

Lindeman afirmou que a educação de adultos deve se desenvolver através de situações e não de disciplinas. Estudos posteriores (BRooKFIELD, 1986; MEZIRoW, 1991; LAWLER, 1991 e MERRIAM, 1999) indicaram e reforçaram a necessidade de professores e métodos especiais para a educação de adultos. Malcolm Knowles usou o termo andragogia em 1968 em um artigo sobre liderança adulta. Daquela data em diante, se tornou conhecido como o especialista cuja teoria enfatiza que os adultos apreciam a autodireção e acreditam que assumem a responsabilidade por suas decisões.

Os pressupostos da andragogia podem ser considerados na EJA, mesmo sob a perspectiva de uma abordagem pedagógica tradicional, cristalizada pela atuação docente desde os estudos de sua formação inicial. Os estudantes de EJA também têm como expectativa a condução de suas aprendizagens. Entretanto, se os considerarmos como focalizados por Knowles (1980), tais pressupostos andragógicos podem oferecer opções de organização do trabalho pedagógico nas classes de EJA. o planejamento escolar e a pauta da aula do dia devem ser apresentados pelo professor e discutidos e negociados com os próprios alunos sobre suas dificuldades e/ou possibilidades.

O que não podemos deixar de constatar é de que forma os professores de EJA foram preparados para trabalhar com jovens e com adultos.

Há expectativas de que a reflexão sobre a EJA e suas reconfigurações promovidas na última década, com a presença maior da juventude em sala de aula, podem partir de pressupostos andragógicos para o enfrentamento dos desafios deste espaço educativo.

Knowles (1980; 1988; 1998) descreve os seguintes pressupostos andragógicos:

• adultos precisam saber por que eles precisam aprender o que está sendo ensinado (operações, funções, causas, razões, estratégias etc.);

• adultos precisam aprender experimentalmente; as instruções devem ser orientadas para tarefas e atividades comuns a serem executadas ao invés da memorização;

• adultos abordam o aprendizado como resolução de problemas orientados pelo desenvolvimento de seus papéis sociais; as instruções sobre os conteúdos devem levar em conta a heterogeneidade da história e trajetória dos alunos e os materiais de aprendizagem e atividades devem permitir diferentes níveis/tipos de experiência anterior;

• adultos aprendem melhor sob a perspectiva de aplicação da aprendizagem e apreciam a autonomia e as possibilidades de descobrir por si mesmos. As intervenções dos professores devem ocorrer como auxílio no caso de dúvidas;

• adultos se motivam para aprender quando percebem as transformações em suas aprendizagens.

Estes pressupostos, resultado de reflexões sobre as características dos alunos adultos, contemplam as possibilidades de melhorar o ensino de EJA

Para que exerça sua função social, colocando-se a serviço da formação integral do indivíduo.

Partindo do princípio de que o objetivo das aprendizagens dos conteúdos curriculares é a compreensão da realidade para intervir nela e transformá-la, quais os limites dos pressupostos acima colocados em relação ao enfoque globalizador proposto pelos materiais didáticos de EJA? Quais desafios são percebidos pelos professores quanto ao uso de materiais didáticos?

Em termos práticos, andragogia significa que a educação de adultos precisa focalizar mais o processo e menos o conteúdo que está sendo ensinado. o material didático disponível torna-se importante e não um fim em si mesmo. Deve ser sempre utilizado com planejamento e como fonte de consulta, tanto para os professores quanto para os estudantes.

Os alunos da EJA apreciam estar envolvidos no planejamento e avaliação de suas aprendizagens, requisitam naturalmente suas experiências anteriores que são base de construção para os novos conhecimentos. Adultos e jovens são mais interessados em aprender matérias que têm relevância imediata para seu trabalho ou vida pessoal.

Daí decorre que uma proposta adequada de educação para adultos requer estratégias, tais como grupo focal, estudos de casos, encenações, simulações e autoavaliação onde os estudantes possam partir de seus conhecimentos prévios, avaliá-los e integrá-los com os novos conceitos e informações vistas na educação escolar. os professores assumem mais um papel de orientador ou fonte de informações do que transmissor de informações e conteúdos. E o material didático precisa estar disponível para ofertar maior suporte e apoio para enriquecer, complementar e favorecer as aprendizagens dos estudantes. Nas metodologias globalizadoras, os estudantes aprendem a partir de problemas e questões da realidade que lhes permitem enfrentar o contexto real em que estão inseridos, nos quais todos os conhecimentos têm um sentido que vai além da superação de demandas escolares mais ou menos fundamentadas (ZABALA, 2002).

os pressupostos andragógicos podem gerar reflexões férteis no sentido de que o que está em questão é a possibilidade de protagonismo, seja do estudante jovem como daquele considerado adulto pelos professores. A juventude e a idade adulta são tempos humanos, social e cultural, que se fazem presentes em diferentes espaços da sociedade (movimentos sociais, mídias, arte, cultura etc.). E a educação escolar precisa caminhar neste ritmo e rumo; não se fechar em si mesma.

Dentre estas questões, destacamos, na sequência, o conhecimento das características dos estudantes com alguns conceitos que precisam igualmente ser considerados nos enfoques globalizadores. São os conceitos de motivação e prontidão para aprender, o autoconceito, o valor da experiência na construção de novos saberes.

1.2.1 Autoconceito

A motivação para aprender está na própria vontade de crescimento dos estudantes; de ultrapassar a dependência para uma personalidade mais autônoma. Sob o padrão pedagógico utilizado na educação de crianças há uma proposta determinada e as crianças vão aprender o que está determinado.

Na educação de jovens e adultos há necessidade de entendimento sobre as expectativas de aprendizagem que se tem para eles; quer na proposta contida nos livros didáticos ou na proposta dos professores. Eles desejam conhecer as razões do porquê precisam aprender algo ou como aquela aprendizagem vai beneficiá-los. Isto agrega valor ao autoconceito e autoestima de que tanto precisam por se sentirem em descompasso com o que o sistema de ensino tem como expectativa de desempenho, além das pressões das avaliações externas, sociais e de exigências competitivas do mercado de trabalho.

O diálogo é sempre uma estratégia relevante para que os estudantes valorizem as aulas; é interessante fazer uma reflexão sobre o que eles esperam aprender, como podem usar as informações para novos conhecimentos e como pensam atingir as expectativas postas pela proposta curricular em curso. o diálogo não é somente aquele realizado entre professor e estudante, mas entre estudantes e com o conhecimento a ser construído.

O adulto se nega a aprender o que lhe é imposto. É importante

O professor manter um diálogo com o seu grupo de alunos para atender a suas necessidades específicas.

Paulo Freire (1996) trouxe infindáveis contribuições sobre os saberes necessários à docência no trabalho dialógico que deve ser a EJA. Para ele, ensinar exige saber escutar, disponibilidade para a conversa e querer bem os educandos. o cotidiano do professor na sala de aula e fora dela, da educação fundamental à formação em nível superior, segundo seus ensinamentos, deve ser explorado enquanto espaço de reafirmação, negociação, criação, resolução de saberes que constituem os conteúdos obrigatórios à organização programática e ao desenvolvimento da formação docente. Isto nos faz confirmar que nada adianta um discurso competente se a ação pedagógica for impermeável às mudanças. Um estudo mais aprofundado sobre este educador merece que se reverencie sua filosofia e as grandes contribuições trazidas à educação de adultos.

Em nosso sistema de ensino será sempre adequado lembrar que, apesar da necessidade de autonomia, existe ainda uma maior dependência dos alunos ao professor devido ao histórico de escolaridade anterior e às lacunas deixadas em relação aos conteúdos, habilidades e atitudes requeridas por conteúdos mais avançados.

De qualquer forma, a aprendizagem é sempre um processo interativo entre o sujeito e o meio, fenômeno multidimensional cujas consequências não podem ser previstas com clareza desde seu início ou conforme planejado pelos professores ou pelos materiais didáticos específicos para cada conteúdo ou eixo curricular. Na EJA, há uma imprevisibilidade que não pode ser planejada ou prevista, dada a heterogeneidade de necessidades de aprendizagem características.

1.2.2 O papel da experiência do aluno

Há a crença de que os adultos aprendem de forma mais eficaz por meio de técnicas experimentais de ensino, como discussão ou resolução de problemas (KNoWLES, 1980, p. 43). Quando se trata da educação de pessoas jovens e adultas, principalmente os adultos de maior faixa etária, o acúmulo de ricas experiências de vida deve ser sempre considerado por conferir sentido e significado para a aprendizagem. No caso da escola brasileira, a heterogeneidade já citada e reunida numa mesma sala de aula dificulta a condução tradicional das abordagens pedagógicas.

os estudantes adultos, mais do que os jovens, têm uma vida inteira de experiências que podem fornecer uma base adicional de conhecimento a ser usado em sala de aula. os adultos querem usar o que sabem e querem ser reconhecidos por ter esse conhecimento. Dessa forma, as propostas de EJA podem contemplar e incluir oportunidades para que os estudantes usem seus conhecimentos e experiência. Estudos de caso, atividades reflexivas, entrevistas, histórias de vida, projetos de grupo focal que recorram à competência dos membros do grupo e experimentos de laboratório são exemplos do tipo de atividades de aprendizagem que facilitam a utilização de competências já adquiridas pelos alunos, conforme já citado.

A consciência que os adultos têm sobre si mesmos é derivada de suas experiências de vida e fazem parte de sua identidade. Por esta razão é recomendado aos professores criarem oportunidades de reflexão sobre a própria aprendizagem, envolvendo

avaliações e reavaliações de suas hipóteses, conforme afirma Mezirow (1991, p. 6). A "aprendizagem reflexiva" torna-se transformadora, pois auxilia os alunos a examinar e rever seus preconceitos, posturas e hábitos informados pelos conteúdos curriculares e a direção de nova compreensão do que se estuda.

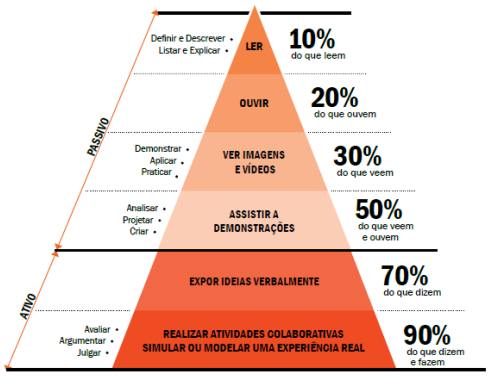
A aprendizagem ocorre de acordo com os conhecimentos anteriores que se tem; se efetiva de forma não linear; permite ao estudante seguir seu próprio caminho para aprender e favorece a reflexão permanente sobre sua própria aprendizagem.

Nas escolas brasileiras, a presença da televisão e de videoaulas não é novidade. os recursos televisivos apresentam informações utilizando diversas linguagens a partir de demonstração, encenação, situações reais vivenciadas no contexto diário. Precisam ser mais utilizados na educação de jovens e adultos enquanto se aguarda a infraestrutura tecnológica necessária para navegação na web (internet).

Todos esses recursos podem ser usados para permitir aos estudantes um caminho de aprendizagem que mais apropriadamente lhes convém. Geram reforço para o autoconceito na medida em que favorecem o entendimento do que se está aprendendo, com maior sentido e significado.

É oportuno apresentar o valor de um material didático multimidiático para a aprendizagem de jovens e adultos. Para fundamentar este valor parece conveniente resgatar um estudo feito por Dale (1969) sobre o que as pessoas são capazes em termos de competências e habilidades ao terem oportunidade de aprender por diferentes tipos de atividades. Durante os anos 1960, Edgar Dale teorizou que os estudantes retêm mais informação pelo que eles "podem fazer" em oposição ao que é "ouvido", "lido" ou somente "observado". Sua pesquisa levou ao desenvolvimento do Cone da Experiência. Hoje, esse "aprender fazendo" tornou-se conhecido como "aprendizagem experiencial" ou "aprendizagem de ação". o cone é diagramado e explicado a seguir

Cone da Experiência



Fonte: Adaptado de E. Dale, *Audiovisual methods in teaching*, 1969, Nova York: Dryden Press.

Segundo a pesquisa de Dale, os estudantes precisam desenvolver competências e habilidades para listar, escrever, explicar, definir, demonstrar, aplicar, praticar, projetar, criar, avaliar, argumentar e saber julgar. Estas competências são as mesmas inseridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Cadernos da SEE/SP sobre currículo.

o autor afirma que a aprendizagem é menos eficaz quando apenas parte das informações é apresentada através de símbolos verbais, ou seja, ouvindo as palavras faladas ou fazendo leitura. As atividades que envolvem direta e propositalmente experiências de aprendizagem, tais como projetos, demonstrações ou experiência de campo, são mais eficazes. As experiências representam a realidade cotidiana; determinam que é possível saber fazer, fazendo.

As pessoas são capazes de aprender de forma mais ativa quando conseguem expor ideias verbalmente e realizar atividades colaborativas, simular ou modelar uma experiência real, construir uma maquete, produzir uma apresentação etc. Quanto mais atividades atenderem às habilidades

previstas no cone, de cima para baixo, maior progresso pode ser constatado e mantido. Quanto à construção dos conhecimentos, maior será sua compreensão e retenção do conhecimento construído.

As pessoas aprendem melhor quando usam os canais sensoriais na interação com um recurso. De acordo com Dale, os professores devem, portanto, projetar atividades de instrução construídas coletivamente e com base em experiências reais de vida.

Ao considerar os materiais didáticos disponíveis para suas aulas e planos de ensino (cadernos, revistas, vídeos e filmes etc.) para EJA é conveniente os professores levantarem os seguintes questionamentos para efetuar sua seleção:

• Quais experiências dos estudantes favorecem mais a aprendizagem com o uso dos recursos didáticos disponíveis?

• Em que se aproximam de situações reais de vida?

• Quais tipos de habilidades podem ser mais eficazes em atividades na sala de aula?

• Como é que diferentes atividades e/ou recursos podem enriquecer e ampliar as informações contidas nos livros didáticos?

• o material didático disponível traz contribuições que favorecem a aprendizagem e construção de conhecimentos pelos estudantes?

• os níveis apresentados pelo cone da experiência ajudam a ampliar a teia de relações que envolvem toda construção de conhecimento?

Observar que o Cone de Dale pode favorecer a seleção do material didático ou do recurso/atividade mais apropriado para uma aprendizagem específica que se deseja concretizar pode ajudar a compreender as relações entre mídias e as mensagens que elas transmitem. Ele sugere que, de fato, há vários níveis nos materiais didáticos e nas atividades suscitadas por eles. Diferem quanto ao grau de experiência sensorial. Auxilia compreender que a construção de significados durante a aprendizagem não ocorre de forma isolada; o uso de diferentes recursos didáticos pode ampliar a compreensão e construção de conceitos, muitas vezes, bastante abstratos. Se adequadamente selecionados para as habilidades que se pretende desenvolver, os materiais didáticos podem fornecer uma variedade de experiências que melhoram o aprendizado de habilidades de um determinado conteúdo ou de uma determinada disciplina. Tal seleção, se adequada às características dos jovens e/ou dos adultos, pode contribuir para qualquer estágio em que se encontram os estudantes.

Em suma, o Cone de Dale é um modelo visual, um dispositivo pictórico que pode auxiliar os professores a pensar criticamente sobre as maneiras pelas quais os conceitos serão desenvolvidos em sala de aula. Estudos têm demonstrado que a forma como a apresentação de uma informação ocorre pode explicar a maior ou menor probabilidade de aprendizagem.

1.2.3 Prontidão para aprender

Adultos tornam-se prontos para aprender alguma coisa quando, como Knowles explicou, “experimentam a necessidade de aprendê-la, a fim de lidar mais satisfatoriamente com tarefas da vida real ou problemas” (1980: 44). Com os estudantes jovens não será diferente.

É importante que as aulas possam estar baseadas em oportunidades concretas e relacionadas com as necessidades dos estudantes e seus objetivos futuros. Estes podem ser adaptados a partir dos objetivos do curso ou programa de aprendizagem, mas também podem atender, primeiramente, às necessidades e solicitações dos estudantes. Além disso, um professor pode incentivar a prontidão através da concepção de experiências que simulam situações em que o estudante vai encontrar suas finalidades. Para um estudante há diferença entre estudar, por exemplo, o processo de divisão celular (mitose e meiose) em seus processos e

estudá-lo para rever suas posições sobre o início da vida, sobre a gravidez precoce, sobre questões polêmicas como aborto etc. A orientação da aprendizagem do adulto está centrada na vida. As unidades apropriadas são as situações de vida e não as disciplinas.

Dessa forma, constituem desafios docentes:

• diminuir a distância entre o que os estudantes esperam e o que a escola pode oferecer;

• provocar e produzir conhecimentos tendo como base o conjunto cultural rico de todos os estudantes;

• contextualizar as atualidades sob perspectivas interdisciplinares;

• ampliar a autoestima e a valorização como cidadãos;

• evitar a exclusão social e cultural;

• evitar o insucesso escolar e lutar pelo acesso e permanência deles na escola.

1.2.4 Orientação da aprendizagem

Os estudantes, jovens ou adultos, apreciam estudar um problema centrado nas experiências de sua vida. Eles querem ver como o que estão aprendendo se aplicará a sua vida. Se houver flexibilidade na proposta de ensino e flexibilidade na aprendizagem, esta se orienta de forma efetiva.

Os estudantes sentem-se melhor preparados para, a partir de exemplos reais e de debate em grupos, discutir de que maneira aqueles conteúdos poderão ajudá-los na vida pessoal e profissional. Torna-se evidente, no entanto, deixar clara a relevância social dos conteúdos a serem aprendidos na escola e que, muitas vezes, não são passíveis em situações do cotidiano, mas podem ser úteis por fundamentar experiências e aprendizagens de novos conteúdos. Considerar como ponto de partida as experiências dos estudantes facilita o diálogo a ser empreendido com tantas e diversificadas áreas de conhecimentos que compõem o currículo escolar.

1.2.5 Motivação para aprender

As prioridades e necessidades internas dos jovens e adultos são mais importantes que as motivações externas. É assim que devem ser priorizadas as atividades ou tarefas que valorizem a autoestima, a qualidade de vida e a maior satisfação no trabalho.

Quando o sentimento de realização não é considerado nas propostas escolares pode gerar grande evasão na EJA. Estudos revelam que a realização de tarefas por módulos, unidades e/ou etapas, assim percebidas e avaliadas em uma sequência qualquer de conteúdos, podem contribuir para ajudar na motivação de sua conclusão.

Tal pressuposto responde às ansiedades de autorrealização dos jovens e adultos. Quando o professor planeja e discute tais etapas, ajudando-os a se apropriarem do processo da própria aprendizagem, esta evolui e ganha corpo com sentido e significado tal qual esperado numa abordagem de ensino-aprendizagem pela compreensão.

Não é inadequado repetir estratégias da pedagogia tradicional que valorizam a exposição verbal, a condução e a organização mais estruturada dos conteúdos. os jovens e adultos necessitam de afeto, cuidado, atenção e de um processo de escolarização que exige planejamento flexível. Necessitam de paciência com as habilidades de leitura e de escrita. Há muito vocabulário e enunciados novos na educação escolar. Se alguns dos estudantes de EJA retornam à escola anos depois de cumprirem uma etapa, atividades que desenvolvem estas necessidades devem sempre ser contempladas, independentemente dos recursos didáticos selecionados.

O mesmo vale para os que migram cedo em suas vidas para turmas de EJA. o importante é gerar a motivação para aprender.

Parte II
Dificuldades de Aprendizagem ou Dificuldades de Ensino?

A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício de professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado (...) o pensamento sobre educação não pode ser explicado sem recorrer a outras esferas do pensamento e da cultura. As práticas educativas não podem ser compreendidas sem ver como outras práticas sociais projetam-se, incidem ou nelas provocam reações e mudanças. Gimeno Sacristán (1999)

A educação escolar em cursos de Educação de Jovens e Adultos representa um espaço social e político que implica em reflexão permanente sobre a pertinência e relevância histórica contextualizada de uma prática educativa para a cidadania. A função primordial da gestão da escola é garantir uma prática educativa integrada e compromissada com prioridades estabelecidas pelo conjunto de professores envolvidos. o maior desafio consiste, entretanto, em acrescentar, nesta reflexão tão relevante, a fundamentação teórica que justifique a organização da proposta de EJA diferenciada da oferta que atende a escola regular. Devem ser consideradas as questões sobre como as pessoas jovens e adultas aprendem, além da ação docente (ensino) com qualidade.

Desde que Knowles apresentou sua teoria em meados dos anos 1960, muitas preocupações foram levantadas sobre como as reivindicações da andragogia poderiam ser consideradas em perspectivas diferentes do contexto e das convicções de seu autor. Esta reflexão parece oportuna para que os professores de EJA se envolvam mais na organização do trabalho pedagógico desenvolvido com os princípios e pressupostos andragógicos, sem romper radicalmente com o conceito de ensino que conhecem, por experiências da escolarização própria e até da formação inicial que receberam na educação superior. Nós podemos aprender com aulas expositivas, com ensino de conteúdos; não se pretende aqui resolver controvérsias a respeito, mas apenas procurar situar tal desafio com os resultados e desempenho obtidos em EJA, sob diferentes perspectivas e abordagens.

O desenvolvimento da andragogia foi componente importante dos esforços mais amplos para fundamentar um posicionamento para o trabalho em EJA. Reitera-se a importância da aprendizagem por processos em que ocorra uma negociação entre os alunos e os professores sobre as expectativas e metas a serem alcançadas e sobre os recursos mais adequados para o processo de ensino-aprendizagem.

Nem sempre distribuir o livro do aluno e solicitar a elaboração das atividades circunscritas pode garantir aos professores que seja fácil avaliar se houve aprendizagem de acordo com as expectativas predeterminadas. ou mesmo fazer uma leitura ou tradicionalmente “colocar o ponto do dia e da aula na lousa” para que copiem em seus cadernos. Existem dificuldades de ensino em EJA se não forem planejadas estratégias de trabalho em grupo que refletem os valores fundamentais da andragogia. Essas estratégias atendem mais logicamente ao esforço dos professores para que uma relação dialógica e cultural se instaure, entre seu domínio de conhecimento e os conhecimentos prévios dos estudantes, para que conjuntamente dialoguem com os novos conhecimentos. Alguns estudiosos das causas do fracasso escolar, como Stigler e Hiebert (1999), afirmam que a aprendizagem na escola não será marcantemente melhorada a não ser que se dê aos professores a oportunidade e o suporte de

Que necessitam para avançar em seu ofício pelo aumento efetivo de recursos e metodologias. Impera no mundo e aqui em nosso país o reconhecimento da

necessidade de mudança na educação e todos são incentivados a buscar e criar melhores padrões de aprendizagem. o reconhecimento da necessidade de mudança na educação impera nos debates e nas conferências sobre educação no mundo todo. Em nosso país há muitos programas de incentivo para a busca e criação de melhores desempenhos de aprendizagem em todas as modalidades de ensino (Educação Básica, Educação Profissional, Educação Superior, Educação a Distância, Educação Corporativa).

O professor deve lidar com a concepção de aprendizagem construtivista associada à abordagem cognitivista, desenvolvendo interação com o objeto do conhecimento e o diálogo em grupo.

Na EJA não é diferente a preocupação. Há materiais didáticos disponíveis; cursos de formação continuada; mas um fator central de melhoria na aprendizagem seria assumir um ensino com compromisso. Podemos inferir que tal compromisso requer, por exemplo, que os estudantes possam dialogar sobre como aprender e resolver atividades propostas pelas disciplinas de seu curso. Depois devem ouvir os prós e os contras onde a frustração e confusão são tomadas como parte do processo dialógico. os estudantes podem aprender que estabelecer relações entre o que conhecem e o que não conhecem exige tempo e requer explorar, inventar, refletir e criar propostas. Precisam compreender que erros podem ser cometidos e depois precisam ser revistos, porque são erros. Tal postura de ensino é inovadora e promissora.

O papel do professor, além de provocador cognitivo (PICoNEZ, 2004), é reduzir a confusão, os conflitos e usar explicações e recursos que favoreçam a construção coletiva dos conhecimentos. ou seja, criar oportunidades de ação para que os conhecimentos sejam construídos. Muitas vezes é o quadro-negro que facilita a compreensão de um problema e não as fotos ou texto de um livro didático. o bom ensino requer considerar as soluções encontradas pelos grupos de estudantes e gerar novas leituras e novas relações.

2.1 Variáveis presentes na Educação de Jovens e Adultos

Existem dificuldades relacionadas às variáveis biológicas, socioafetivas e

cognitivas que podem ser atendidas em EJA se compreendemos o contexto social, o ciclo físico de vida e o papel da interação grupal com suas experiências na construção de novos conhecimentos.

As perdas por transformações físicas, tanto aquelas produzidas pelo ciclo vital (diminuição da acuidade visual e auditiva; redução de velocidade do sistema nervoso) quanto aquelas produzidas pelo estilo de vida, presença da maternidade/paternidade, acidentes, doenças crônicas, fadiga, estresse e ansiedade (LAVANCHY, 1992) são variáveis cuja presença em EJA conduz a certas dificuldades de ensino. ou, ainda, as distorções da percepção com concentração e motivação reduzidas, assim como a memória e as dificuldades de associação apontadas nos estudos de Kaplan & Sadock (1999), entre outros. Há ainda as dificuldades geradas no escopo do retorno à escola, cujo contexto de aprendizagem é marcado pela pressão de resultados esperados ou limites de tempo exigidos legalmente para que a continuidade de estudos seja garantida.

A andragogia não resolve todos esses desafios, embora seus pressupostos exponham a visão humanista existente no potencial de crescimento e de evolução dos alunos adultos. Tampouco são resolvidos pela pedagogia. Mas podem ser compreendidos e depois, segundo Brundage e MacKeracher (1980), as dificuldades ou desafios na aprendizagem de adultos não correspondem necessariamente a uma diminuição da habilidade para aprender.

As dinâmicas de grupo enquanto estratégias de ensino-aprendizagem, os

cuidados com a acústica da sala de aula, ampliação dos caracteres da impressão dos materiais impressos, a organização e posicionamento das carteiras e o uso das mídias integradas disponíveis na escola podem oferecer contribuições e minimizar as perdas anteriormente identificadas.

Alguns dos fatores relativos às variáveis apontadas na Parte I deste documento e as razões que precisam ser consideradas serão tratadas a seguir, dimensionando discussões e possíveis alternativas de superação.

2.2 Por que organizar o trabalho pedagógico?

É comum observarmos modelos pedagógicos em EJA baseados em aulas expositivas bem planejadas e amparadas por rico material didático, porém, distantes da cultura e experiências dos alunos. Esta prática pedagógica institucionalizada e sua eficácia têm consequências diretas sobre o desempenho dos estudantes, sobre sua permanência ou não continuidade de estudos. Impressiona a constância deste tipo de ensino em nossa cultura escolar e é comum as pesquisas e instituições responsáveis conversarem sobre reformas assim como há resistência em todas elas.

o aperfeiçoamento do ensino pode ser alcançado quando os grupos de desenvolvimento profissional participam da solução dos problemas encontrados em EJA dentro da própria escola. o desafio maior se encontra no contexto de organização pedagógica do trabalho educativo com EJA a partir das dificuldades detectadas pelos professores de uma turma, por exemplo. As melhorias serão mais facilmente percebidas, primeiro, pela atuação conjunta nas mudanças necessárias e, depois, pelo reconhecimento de que uma melhoria pode ocorrer em longo prazo em que o foco deve ser sempre a aprendizagem dos estudantes.

Ao longo das etapas de aprendizagem na escola brasileira será preciso estar atento à questão de que os erros são cumulativos e consolidam o risco de os alunos perderem sua autoestima e autoconceito, o que implica em mecanismos de rejeição da aprendizagem e, consequente abandono ou evasão do processo.

Para os jovens e adultos, a oportunidade de estudos amplia suas habilidades de lidar com os problemas que enfrentam no momento da aprendizagem. Se a proposta da escola não estabelece vínculos entre a realidade vivida e os significados que a ele são apresentados por meio de suas aprendizagens, facilmente deixam de acreditar nos processos aos quais estão submetidos.

Habilidades docentes: trabalhar com o “desequilíbrio” ao gerar um desafio, uma situação-problema; negociar com os alunos as habilidades e competências previstas no currículo por área de conhecimento.

A complexidade fica ainda mais estabelecida se as propostas para aprendizagem das quatro áreas de conhecimento integradas nos eixos curriculares não dialogarem entre si, sem qualquer interdisciplinaridade. Elas foram elaboradas de forma integrada e são apresentadas nos materiais didáticos; entretanto, pode-se perfeitamente afirmar que existem dificuldades de ensino se não houver uma organização pedagógica do trabalho em EJA que reconheça na diversidade e heterogeneidade de aprendizagens um fértil caminho de possibilidades e estratégias.

Dessa forma, todo plano de aula deve contar com a participação dos jovens e adultos sobre os modos e recursos que eles acreditam ser relevantes para que alcancem, por etapas, as expectativas previstas no currículo. Estes aspectos confirmam para os professores que compreender sua atuação docente sobre as formas como ensinam propicia maior desenvolvimento profissional do que apenas ouvir um palestrante em um curso.

2.3 Estratégias de aprendizagem

Para os jovens e adultos, o questionamento é imediato e a realidade precisa ser tratada e discutida. Paulo Freire (1987, p. 59) chamou-nos a atenção que a adoção de estratégias que privilegiam a educação no sentido bancário, sintetizada como "um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos" não é o melhor caminho a ser seguido. os jovens e adultos não são repositórios de informações, são capazes de aprender respeitadas suas características específicas (faixa etária, experiências de vida, histórico escolar anterior etc.) e diante de adequada proposta de ensino.

o uso da multidimensionalidade de informações em diferentes linguagens e a sabedoria docente para não privilegiar somente estratégias tradicionais (exposição oral, leituras lineares no livro didático, inexistência de trabalho com o repertório vocabular específico de cada disciplina) devem fazer parte das reflexões fundamentais para organização do trabalho pedagógico. Tais recursos são necessários como uma bússola, norteando a direção a seguir, sempre voltada para o futuro. Reside aí a pedagogia da autonomia que também deve ser garantida aos professores quando inteligentemente negociam, planejam e exibem onde se deseja chegar com os conteúdos a serem ensinados e aprendidos.

As necessidades relacionadas à aprendizagem de qualquer dos conteúdos curriculares (conceituais, procedimentais e atitudinais), previstos na legislação educacional brasileira e presentes nos recursos didáticos disponíveis, devem sempre partir de um diagnóstico.

Inicialmente será interessante analisar o modelo de competências e habilidades colocadas como ideais pelo currículo e pelos materiais didáticos alicerçados nos referenciais curriculares nacionais para EJA, bem como o que deve ser considerado em relação às expectativas de aprendizagem dos alunos.

Na sequência, trabalhar com seus pares, outros docentes, estabelecendo no diagnóstico das suas experiências com EJA quais as mais adequadas que possam favorecer a aprendizagem de todos os estudantes.

E, finalmente, levantar um quadro junto aos jovens e adultos para a identificação de possíveis lacunas entre suas competências em relação àquelas pre-vistas pelo currículo. Este conhecimento construído na escola pode tornar-se a melhor forma de incentivo para os estudantes de EJA se motivarem a vencer por etapas e obterem o necessário crescimento em termos dos níveis desejados de desenvolvimento que favoreça a constância e continuidade dos estudos.

Estas três fases precisam ser consideradas pelo conjunto de professores de uma turma determinada a partir da participação dos próprios alunos, pois, conforme Knowles (1980, p. 48), "as pessoas tendem a sentir-se compromissadas com decisões ou atividades na extensão em que elas contribuem para a construção da proposta coletiva de trabalho".

Cabe aos professores organizarem o trabalho pedagógico, traduzindo as necessidades de aprendizagem em objetivos específicos, bem como a previsão das melhores formas de avaliação dos progressos alcançados, não se esquecendo das atividades de recuperação permanentes e contínuas.

Cabe considerar ainda que, sob a perspectiva delineada, a avaliação da aprendizagem não pode ser considerada como uma etapa final, traduzida por provas ou testes; estes fazem parte de todo o processo com as demais observações sobre o desenvolvimento processual das aprendizagens pelos estudantes. Mas, o planejamento pedagógico das atividades seguintes de uma disciplina, por exemplo, deve ser sempre iniciado tendo por base os resultados alcançados até o momento da

avaliação do anterior. Então, é fortemente recomendado que existam oportunidades de autoavaliação. A técnica de Grupo Focal, por exemplo, se encaixa perfeitamente em atividades de autoavaliação (do curso, do tema, da disciplina, da aprendizagem sob a ótica de quem aprende, sobre a performance dos professores, sobre o material didático, sobre a escola etc.). Seus resultados são a opção dos objetivos seguintes a serem alcançados nas próximas aulas e assim por diante.

O diagrama a seguir, tendo a aprendizagem dos jovens e adultos como aspecto central da organização do trabalho pedagógico, expõe as etapas que se articulam em fluxo dinâmico.

Se considerarmos que as pessoas jovens e adultas apreciam aprender a partir de suas necessidades básicas, o clima organizacional, tanto da escola quanto da sala de aula, deve ser de acolhimento, de afeto, de respeito à heterogeneidade presente na população de EJA, que tem no diálogo a presença da liberdade de expressão, sem punição.

Um planejamento compartilhado dá o tom de equilíbrio entre o que pre determinam as propostas curriculares inseridas nos documentos legais e materiais didáticos e o atendimento com qualidade dos jovens e adultos de EJA.

É importante realizar um diagnóstico das necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes em todas as turmas e/ou anos e séries, ou seja: saber ler e compreender o que se lê; saber escrever e argumentar e ampliar as competências de raciocínio lógico-matemático.

Na sequência, cada professor em sua disciplina deverá realizar um levantamento diagnóstico dos conhecimentos existentes nos alunos, sobre prováveis pré-requisitos decorrentes de aprendizagens da escolaridade anterior (por exemplo, saber divisão com números decimais para compreender cálculos sobre porcentagem, com frações; dominar repertório vocabular específico dos conteúdos curriculares etc.). Tais estratégias reiteram a necessidade de desenvolvimento das habilidades básicas e mínimas para qualquer aprendizagem a ser desenvolvida.

Ficam então estabelecidos os conjuntos de objetivos específicos para as aprendizagens esperadas; surgem as propostas de atividades para alcançá-las; elabora-se o projeto de avaliação a partir desses diagnósticos com objetivo de alcançar as metas previstas pelo currículo de EJA e reinicia-se novamente o ciclo, a cada aula, a cada semana, a cada bimestre, a cada semestre, e assim por diante, de forma dinâmica e não estática ou predeterminada.

2.4 Enfoque curricular: potencialidades e limites

O currículo em EJA orienta-se para o desenvolvimento das necessidades básicas de aprendizagem, enfoque articulado desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em março de 1990, inserida e retomada nos documentos e diretrizes atuais. As Propostas Curriculares de EJA incorporam também as orientações internacionais advindas da V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos – Confiteja, realizada em 1997 em Hamburgo, na Alemanha.

Compreende-se que o conjunto de transformações socioeconômicas e culturais do último século exige que os cidadãos tenham potencializado seus conhecimentos e aprendizagens de forma global e ao longo da vida.

Dessa forma, os quatro pilares educativos propostos – aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver – constituem variáveis estratégicas a serem consideradas na formação dos cidadãos (Brasil – Coeja). Este documento recomenda que a EJA insira em seus conteúdos curriculares o ensino dos direitos humanos que incentivem a participação crítica dos estudantes na vida em sociedade, sugerindo o tratamento de temas que estimulem a solução pacífica de conflitos e a erradicação de preconceitos culturais utilizando abordagem intercultural.

A decisão sobre o que (e como) ensinar deve levar em conta e conciliar o que o aluno quer e precisa; o que a sociedade quer e precisa daquele indivíduo; o que esse conhecimento particular requer para poder ser ensinado e o que o aluno está em condições de aprender de acordo com seu próprio desenvolvimento.

Em relação aos conteúdos, é inovador selecionar e organizar as informações de forma a incentivar as expectativas de aprendizagem; saber traduzir e estabelecer objetivos específicos em comportamentos e habilidades gerados em situações de autonomia e autocontrole e não apenas reduzir, ajustar ou promover adaptações isoladamente do contexto em questão.

Ser professor relaciona-se à capacidade de criar oportunidades para pensar e descobrir os conhecimentos e habilidades a serem aprendidos e desenvolvidos. É preciso assumir a postura de um provocador cognitivo e ser fonte de recursos para auxiliar no planejamento das aprendizagens por etapas.

Os jovens e adultos demonstram grande desejo de aprender e também a necessidade de romper barreiras relacionadas a preconceitos, reduzida autoestima e identidade. A organização pedagógica do trabalho com EJA será responsável pela permanência desse desejo, garantindo atitudes positivas que permitirão a continuidade de estudos. E em sua flexibilidade poderá considerar a diversidade existente entre os estudantes, cujo acolhimento representa o maior desafio a ser enfrentado.

É responsabilidade das escolas criar oportunidades de planejamento coletivo entre os professores das diferentes áreas curriculares para que os planos e programas disponíveis nos materiais didáticos não se apresentem com atividades sobrecarregadas e sem articulação; com excesso de teorias e ausência de vínculo com a prática; com predomínio da instrução sobre a formação e construção das diferentes trajetórias, ritmos e estilos de aprendizagem. os professores têm o direito de aprender como ensinar jovens e adultos por meio de formação continuada assegurada na própria escola com a necessária reflexão sobre a prática pedagógica em classes de EJA.

(...) é possível trabalhar com o livro didático aproveitando as inovações das propostas curriculares, por exemplo, ao escolher a ordem dos conteúdos, os enfoques de discussão, a pesquisa e outros materiais complementares. os livros didáticos, disponíveis em todas as escolas, continuarão a ser uma importante fonte de consulta de informações, ainda que não seja a única. Com o acúmulo de conhecimento e experiência o professor poderá propor mudanças mais profundas em relação às do livro sempre que assim julgar necessário.(Brasil, Coeja, 2001, p. 147)

O contexto aqui esboçado ressalta a importância de estudos sobre as características de pessoas jovens e adultas e sobre o que ocorre em salas de aula de EJA. Recursos e materiais de apoio didático para

estudantes e professores são elementos relevantes e vitais para o desenvolvimento dos objetivos educacionais, pois traduzem o currículo.

Finalmente, em relação à proposta pedagógica para EJA, destacamos que os pressupostos andragógicos podem e devem ser considerados. Este documento enfatiza a importância da aprendizagem significativa para que os estudantes tenham compreensão do mundo no qual estão inseridos e participam. os professores de EJA devem incentivar práticas pedagógicas que ofertem possibilidades para que os estudantes desenvolvam o hábito de reflexão sobre o que pensam e expressam oralmente e por escrito. A promoção de momentos em que os estudantes possam questionar as concepções anteriores que têm e as novas informações dadas pela educação escolar.

Segundo Mello (2003), o nível de alfabetização dos estudantes, a ausência de recursos didáticos e a formação dos docentes, afirma que há a existência de preocupação com a formação dos professores quanto ao desenvolvimento de habilidades (relacionar conceitos, fatos, acontecimentos do passado com situações do presente, buscar, classificar informações, interpretar e produzir textos, entre outros). No entanto, confirma que para o desenvolvimento de competências e habilidades é preciso que se tenha, como ponto de partida, um estudante capaz de ler e criar um texto simples, um professor que conheça

As habilidades operatórias e que saiba, antes de tudo, desenvolvê-las no seu estudante, com recursos didáticos que possibilitem esse trabalho.

Existe forte crença de que o ensino em EJA requer formação continuada dos professores tanto em relação ao domínio dos conteúdos específicos dos eixos curriculares, conhecidos como saberes curriculares, quanto à formação dos saberes pedagógicos inter e transdisciplinares. Ambos podem e devem ser apoiados por uma sólida e atualizada formação científica e tecnológica, promovida com criatividade na direção do incentivo às práticas dos professores de EJA, heróis do magistério como batalhadores árduos no enfrentamento de tamanha complexidade a que corresponde a EJA em nosso país.

Legislação

1. BRASIL. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: \<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm\>. Acesso em: 10 fev. 2023.

LEI Nº 7.398, DE 4 DE NOVEMBRO DE 1985.[37]

Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA , faço saber que o Congresso Nacional decreta e em sanciono a seguinte lei:

Art . 1º - Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais.

§ 1º - (VETADO).

§ 2º - A organização, o funcionamento e as atividades dos Grêmios serão estabelecidos nos seus estatutos, aprovados em Assembleia Geral do corpo discente de

[37] *https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm, visitado em: 17.06.2024.*

cada estabelecimento de ensino convocada para este fim.

§ 3º - A aprovação dos estatutos, e a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio Estudantil serão realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudante observando-se no que couber, as normas da legislação eleitoral.

Art . 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art . 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 04 de novembro de 1985; 164º da Independência e 97º da República.

JOSÉ SARNEY

2. BRASIL. 2.Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança do Adolescente e dá outras providências (Artigos 1º a 6º; 15 a 18-B; 60 a 69). (Alterada pelas Leis nºs 23.010/14 e 13.257/16) e Lei nº 14.344, de 2022 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Nobre candidato(a), aqui traremos apenas os artigos que foram exigidos pelo edital.

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.[38]

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Título I
Das Disposições Preliminares

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;

b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;

38 *http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm - visitado em: 17.06.2024.*

c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;

d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

( )

Capítulo II
Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

Parágrafo único. Para os fins desta Lei, considera-se:

I - castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em:

a) sofrimento físico; ou

b) lesão;

II - tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que:

a) humilhe; ou

b) ameace gravemente; ou

c) ridicularize.

Art. 18-B. Os pais, os integrantes da família ampliada, os responsáveis, os agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou qualquer pessoa encarregada de cuidar de crianças e de adolescentes, tratá-los, educá-los ou protegê-los que utilizarem castigo físico ou tratamento cruel ou degradante como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto estarão sujeitos,

sem prejuízo de outras sanções cabíveis, às seguintes medidas, que serão aplicadas de acordo com a gravidade do caso:

I - encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família;

II - encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico;

III - encaminhamento a cursos ou programas de orientação;

IV - obrigação de encaminhar a criança a tratamento especializado;

V - advertência.

VI - garantia de tratamento de saúde especializado à vítima. (Incluído pela Lei nº 14.344, de 2022)

Parágrafo único. As medidas previstas neste artigo serão aplicadas pelo Conselho Tutelar, sem prejuízo de outras providências legais.

( )

Capítulo V
Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz. (Vide Constituição Federal)

Art. 61. A proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta Lei.

Art. 62. Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.

Art. 63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;

II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;

III - horário especial para o exercício das atividades.

Art. 64. Ao adolescente até quatorze anos de idade é assegurada bolsa de aprendizagem.

Art. 65. Ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários.

Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.

Art. 67. Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho:

I - noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte;

II - perigoso, insalubre ou penoso;

III - realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;

IV - realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola.

Art. 68. O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

§ 1º Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

§ 2º A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho não desfigura o caráter educativo.

Art. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:

I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;

II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

Questões

01. (Prefeitura de Louveira/SP - Professor de Educação Básica - Avança SP/2022) A precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública, assim como a preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas, são condições compreendidas pelo ECA, em seu artigo 4º, como:

A - Direitos à liberdade.
B - Direitos ao respeito.
C - Garantias de prioridade.
D - Garantias de segurança.
E - Direitos e fins sociais.

02. (Prefeitura de Louveira/SP - Professor de Educação Básica - Avança/2022) O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em seu artigo 7º, aponta que a criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante:

A - o acesso aos programas e às políticas de saúde da mulher e de planejamento reprodutivo.

B - fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos.

C - condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

D - destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

E - a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

03. (Prefeitura de Goiânia-GO - CS-UFG/2022) O artigo 18-A, da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, confere à criança ou adolescente o direito de ser educado e cuidado ao garantir a ela

A) a proibição de qualquer forma de castigo físico como forma de ação disciplinar ou punitiva aplicada com o uso de força física sobre a criança e o adolescente.

B) o direito de ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta.

C) os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação da relação de casamento ou por adoção.

D) o exercício do poder familiar, em igualdade de condições, pelo pai e pela mãe, na forma do que dispuser a legislação civil assegurado a qualquer deles o direito de, em caso de discordância recorrer a autoridade competente.

04. (Prefeitura de Paulínia- SP - FGV/ 2021) Um professor percebe que seu aluno continua sendo vítima de violência física, apesar de a direção da escola já ter se reunido com a família e esgotado todas as possibilidades de intervenção direta.

Considerando a gravidade da situação, a escola deve acionar o(a)

A) Conselho Tutelar.
B) Ministério Público.
C) Defensoria Pública.
D) Juizado de Menores.
E) Vara da Infância e Juventude.

Alternativas

01. C (art.4º) - **02. E** (art. 7º) - **03. A** (Art. 18-A)
04. A (Art. 18 e 56)

3. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.(Alterada pelas Leis nºs 9.475/97; 10.287/01; 10.328/01; 10.639/03; 10.709/03; 10.793/03; 11.114/05; 11.183/05; 11.274/06; 11.301/06; 11.330/06; 11.331/06; 11.525/07; 11.632/07; 11.645/08; 11.684/08; 11.700/08; 11.741/08; 11.769/08; 11.788/08; 12.013/09; 12.014/09; 12.020/09; 12.056/09; 12.061/09; 12.287/10; 12.416/11 e 12.472/11; 12.603/12; 12.608/12; 12.796/13; 12.960/14; 13.006/14; 13.010/14; 13.168/15; 13.174/15 e 13.184/15; 13.234/15; 13.278/16; 13.415/17; 13.490/17; 13.632/18; 13.663/18; 13.666/18; 13.716/18, 13796/19; 14.191/21; 14.333/22;14.407/22 e 14.533/2023). Disponível em: \<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394. htm\>. Acesso em: 10 fev. 2023.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996[39]

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I
Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II
Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

[39] *http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, visitada em: 17.06.2024.*

XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

TÍTULO III
Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola;

b) ensino fundamental;

c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados; (Redação dada pela Lei nº 14.333, de 2022)

X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

XI - alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos. (Incluído pela Lei nº 14.407, de 2022)

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas. (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023)

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do caput deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento. (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023)

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa.

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

IV - divulgar a lista de espera por vagas nos estabelecimentos de educação básica de sua rede, inclusive creches, por ordem de colocação e, sempre que possível, por unidade escolar, bem como divulgar os critérios para a elaboração da lista. (Incluído pela Lei nº 14.685, de 2023)

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

Art. 7º-A Ao aluno regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada, de qualquer nível, é assegurado, no exercício da liberdade de consciência e de crença, o direito de, mediante prévio e motivado requerimento, ausentar-se de prova ou de aula marcada para dia em que, segundo os preceitos de sua religião, seja vedado o exercício de tais atividades, devendo-se-lhe atribuir, a critério da instituição e sem custos para o aluno, uma das seguintes prestações alternativas, nos termos do inciso VIII do caput do art. 5º da Constituição Federal.

I - prova ou aula de reposição, conforme o caso, a ser realizada em data alternativa, no turno de estudo do aluno ou em outro horário agendado com sua anuência expressa;

II - trabalho escrito ou outra modalidade de atividade de pesquisa, com tema, objetivo e data de entrega definidos pela instituição de ensino.

§ 1º A prestação alternativa deverá observar os parâmetros curriculares e o plano de aula do dia da ausência do aluno.

§ 2º O cumprimento das formas de prestação alternativa de que trata este artigo substituirá a obrigação original para todos os efeitos, inclusive regularização do registro de frequência.

§ 3º As instituições de ensino implementarão progressivamente, no prazo de 2 (dois) anos, as providências e

adaptações necessárias à adequação de seu funcionamento às medidas previstas neste artigo.

§ 4º O disposto neste artigo não se aplica ao ensino militar a que se refere o art. 83 desta Lei.

TÍTULO IV
Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VII-A - assegurar, em colaboração com os sistemas de ensino, processo nacional de avaliação das instituições e dos cursos de educação profissional técnica e tecnológica; (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023);

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2° Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a

distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei;

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual, permitindo aos respectivos professores, em trechos autorizados, o uso de assentos vagos nos veículos; (Redação dada pela Lei nº 14.862, de 2024)

VIII - instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

IX - articular-se com os respectivos Municípios para que o disposto no inciso VII deste caput e no inciso VI do caput do art. 11 desta Lei seja cumprido da forma que melhor atenda aos interesses dos alunos e dos professores. (Incluído pela Lei nº 14.862, de 2024)

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal, permitindo aos respectivos professores, em trechos autorizados, o uso de assentos vagos nos veículos; (Redação dada pela Lei nº 14.862, de 2024)

VII - instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei;

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas;

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas

XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas.

XII - instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, os Conselhos Escolares. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023).

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)

§ 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias: (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

I - professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

II - demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

III - estudantes; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

IV - pais ou responsáveis; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

V - membros da comunidade local. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

§ 2º O Fórum dos Conselhos Escolares é um colegiado de caráter deliberativo que tem como finalidades o fortalecimento dos Conselhos Escolares de sua circunscrição e a efetivação do processo democrático nas unidades educacionais e nas diferentes instâncias decisórias, com vistas a melhorar a qualidade da educação, norteado pelos seguintes princípios: (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

I - democratização da gestão; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

II - democratização do acesso e permanência; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

III - qualidade social da educação. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

§ 3º O Fórum dos Conselhos Escolares será composto de: (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

I - 2 (dois) representantes do órgão responsável pelo sistema de ensino; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

II - 2 (dois) representantes de cada Conselho Escolar da circunscrição de

atuação do Fórum dos Conselhos Escolares. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023).

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

III - comunitárias, na forma da lei

§ 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas.

§ 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - (Revogado)

II - Revogado)

III - (Revogado pela Lei nº 13.868, de 2019)

IV - (Revogado pela Lei nº 13.868, de 2019)

TÍTULO V
Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino
CAPÍTULO I
Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

CAPÍTULO II
DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Seção I
Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania

e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Parágrafo único. São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo. (Incluído pela Lei nº 14.407, de 2022)

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou

certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I - que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II - maior de trinta anos de idade;

III - que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV - amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V - (VETADO)

VI - que tenha prole.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (Redação dada pela Lei nº 14.164, de 2021)

§ 9º-A. A educação alimentar e nutricional será incluída entre os temas transversais de que trata o caput.

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de

Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 11. (VETADO). (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023)

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023)

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Seção II
Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um

mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Seção III
Do Ensino Fundamental

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado.

§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental.

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Seção IV
Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

I - (revogado);

II - (revogado);

III - (revogado).

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

§ 4º (Revogado)

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. A oferta de formações experimentais em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos

dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.

Seção IV-A
Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 1º A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: (Redação dada pela Lei nº 14.645, de 2023)

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 2º As formas referidas nos incisos I e II do caput deste artigo poderão também ser oferecidas em articulação com a aprendizagem profissional, nos termos da Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

§ 3º Quando a educação profissional técnica de nível médio for oferecida em articulação com a aprendizagem profissional, poderá haver aproveitamento: (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

I - das atividades pedagógicas de educação profissional técnica de nível médio, para efeito de cumprimento do contrato de aprendizagem profissional, nos termos de regulamento; (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

II - das horas de trabalho em aprendizagem profissional para efeito de integralização da carga horária do ensino médio, no itinerário da formação técnica e profissional ou na educação profissional técnica de nível médio, nos termos de regulamento. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho.

Seção V
Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

CAPÍTULO III
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Da Educação Profissional e Tecnológica

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II - de educação profissional técnica de nível médio;

III - de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º As instituições de educação superior deverão dar transparência e estabelecer critérios e procedimentos objetivos para o aproveitamento das experiências e dos conhecimentos desenvolvidos na educação profissional técnica de nível médio, sempre que o curso desse nível e o de nível superior

sejam de áreas afins, nos termos de regulamento. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023).

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (Regulamento)

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

Art. 42-A. A educação profissional e tecnológica organizada em eixos tecnológicos observará o princípio da integração curricular entre cursos e programas, de modo a viabilizar itinerários formativos contínuos e trajetórias progressivas de formação entre todos os níveis educacionais. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

§ 1º O itinerário contínuo de formação profissional e tecnológica é o percurso formativo estruturado de forma a permitir o aproveitamento incremental de experiências, certificações e conhecimentos desenvolvidos ao longo da trajetória individual do estudante. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

§ 2º O itinerário referido no § 1º deste artigo poderá integrar um ou mais eixos tecnológicos. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

§ 3º O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) orientarão a organização dos cursos e itinerários, segundo eixos tecnológicos, de forma a permitir sua equivalência para o aproveitamento de estudos entre os níveis médio e superior. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

§ 4º O Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino, as instituições e as redes de educação profissional e tecnológica e as entidades representativas de empregadores e trabalhadores, observadas a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e a dinâmica do mundo do trabalho, manterá e periodicamente atualizará os catálogos referidos no § 3º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

Art. 42-B. A oferta de educação profissional técnica e tecnológica será orientada pela avaliação da qualidade das instituições e dos cursos referida no inciso VII-A do caput do art. 9º desta Lei, que deverá considerar as estatísticas de oferta, fluxo e rendimento, a aprendizagem dos saberes do trabalho, a aderência da oferta ao contexto social, econômico e produtivo local e nacional, a inserção dos egressos no mundo do trabalho e as condições institucionais de oferta. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

CAPÍTULO IV
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse

modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: (Regulamento)

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Parágrafo único. Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do caput deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital.

§ 1º O resultado do processo seletivo referido no inciso II do caput deste artigo será tornado público pela instituição de ensino superior, sendo obrigatórios a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação e o cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do edital, assegurado o direito do candidato, classificado ou não, a ter acesso a suas notas ou indicadores de desempenho em provas, exames e demais atividades da seleção e a sua posição na ordem de classificação de todos os candidatos. (Redação dada pela Lei nº 13.826, de 2019)

§ 2º No caso de empate no processo seletivo, as instituições públicas de ensino superior darão prioridade de matrícula ao candidato que comprove ter renda familiar inferior a dez salários mínimos, ou ao de menor renda familiar, quando mais de um candidato preencher o critério inicial.

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

§ 3º No caso de instituição privada, além das sanções previstas no § 1º deste artigo, o processo de reavaliação poderá resultar em redução de vagas autorizadas e em suspensão temporária de novos ingressos e de oferta de cursos.

§ 4º É facultado ao Ministério da Educação, mediante procedimento específico e com aquiescência da instituição de ensino, com vistas a resguardar os interesses dos estudantes, comutar as penalidades previstas nos §§ 1º e 3º deste artigo por outras medidas, desde que adequadas para superação das deficiências e irregularidades constatadas.

§ 5º Para fins de regulação, os Estados e o Distrito Federal deverão adotar os critérios definidos pela União para autorização de funcionamento de curso de graduação em Medicina.

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições, e a publicação deve ser feita, sendo as 3 (três) primeiras formas concomitantemente:

I - em página específica na internet no sítio eletrônico oficial da instituição de ensino superior, obedecido o seguinte:

a) toda publicação a que se refere esta Lei deve ter como título “Grade e Corpo Docente”;

b) a página principal da instituição de ensino superior, bem como a página da oferta de seus cursos aos ingressantes sob a forma de vestibulares, processo seletivo e outras com a mesma finalidade, deve conter a ligação desta com a página específica prevista neste inciso;

c) caso a instituição de ensino superior não possua sítio eletrônico, deve criar página específica para divulgação das informações de que trata esta Lei;

d) a página específica deve conter a data completa de sua última atualização;

II - em toda propaganda eletrônica da instituição de ensino superior, por meio de ligação para a página referida no inciso I;

III - em local visível da instituição de ensino superior e de fácil acesso ao público;

IV - deve ser atualizada semestralmente ou anualmente, de acordo com a duração das disciplinas de cada curso oferecido, observando o seguinte:

a) caso o curso mantenha disciplinas com duração diferenciada, a publicação deve ser semestral;

b) a publicação deve ser feita até 1 (um) mês antes do início das aulas;

c) caso haja mudança na grade do curso ou no corpo docente até o início das aulas, os alunos devem ser comunicados sobre as alterações;

V - deve conter as seguintes informações:

a) a lista de todos os cursos oferecidos pela instituição de ensino superior;

b) a lista das disciplinas que compõem a grade curricular de cada curso e as respectivas cargas horárias;

c) a identificação dos docentes que ministrarão as aulas em cada curso, as disciplinas que efetivamente ministrará naquele curso ou cursos, sua titulação, abrangendo a qualificação profissional do docente e o tempo de casa do docente, de forma total, contínua ou intermitente.

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências ex officio dar-se-ão na forma da lei.

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente.

§ 1º Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente.

§ 2º As doações, inclusive monetárias, podem ser dirigidas a setores ou projetos específicos, conforme acordo entre doadores e universidades.

§ 3º No caso das universidades públicas, os recursos das doações devem ser dirigidos ao caixa único da instituição, com destinação garantida às unidades a serem beneficiadas.

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em

geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas. (Regulamento)

CAPÍTULO V
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante

articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

CAPÍTULO V-A
(Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)
DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 3º O disposto no caput deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos

professores a que se refere o caput deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

TÍTULO VI
Dos Profissionais da Educação

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

IV - a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o caput deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes. (Incluído pela Lei nº 14.679, de 2023)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de

graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.

§ 7º (VETADO).

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado.

§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no caput deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação.

§ 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que acorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos.

§ 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8o do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação.

TÍTULO VII
Dos Recursos financeiros

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

IX - realização de atividades curriculares complementares voltadas ao aprendizado dos alunos ou à formação continuada dos profissionais da educação, tais como exposições, feiras ou mostras de ciências da natureza ou humanas, matemática, língua portuguesa ou língua estrangeira, literatura e cultura. (Incluído pela Lei 14.560/2023).

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal.

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente frequentam a escola.

§ 4º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

TÍTULO VIII
Das Disposições Gerais

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-

cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos: (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura; (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos: (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais; (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas; (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos; (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 3º Na educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de

estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria.

Parágrafo único. (Revogado).

Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 86. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

TÍTULO IX
Das Disposições Transitórias

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º (Revogado).

§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I - matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes

condições no âmbito de cada sistema de ensino:

a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;

b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e

c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade;

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

I - matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

I - (Revogado);

a) (Revogado)

b) (Revogado)

c) (Revogado)

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º (Revogado).

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 87-A. (VETADO).

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação.

§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 90-A. Até a entrada em vigor da lei de que trata o art. 14, os Conselhos Escolares e os Fóruns dos Conselhos Escolares já instituídos continuarão a observar as normas expedidas pelos respectivos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Questões

01. (Prefeitura de Louveira/SP - Professor de Educação Básica - Avança/2022) Todas as alternativas, abaixo, trazem incumbências dos Estabelecimentos de Ensino, frente à Educação, com base no artigo 12 da LDB, exceto:

A - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros.

B - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas.

C - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente.

D - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

E- assumir o transporte escolar dos alunos da sua rede de abrangência.

02. (Prefeitura de Louveira/SP - Professor de Educação Básica - Avança SP/2022) Tomando os excertos da LDB como base, considere a alternativa correta:

Alternativas

A - A educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante e ensino tecnológico.

B - A escola poderá reclassificar os alunos, exclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior

C - Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

D - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular facultativo ao que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a quatro horas diárias.

E - No currículo do ensino fundamental, a partir do quinto ano, será ofertada a língua inglesa.

03. (Prefeitura de Laranjal Paulista/SP - Professor de Educação Básica - PEB II - Avança/2022) Conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns, EXCETO:

A - Nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

B - Poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares.

C - Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.

D - A carga horária mínima anual será de duzentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de oitocentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

E - O controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação

04. (Prefeitura de Porto Ferreira/SP - Professor de Educação Básica I - Nosso Rumo/2022) Tendo por base a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assinale a

alternativa que apresenta uma incumbência dos docentes.

A - Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas.

B - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

C - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino.

D - Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação.

E - Estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.

05. (Prefeitura de Itapiranga/SC - Professor de Matemática - AMEOSC/2022) Entre as formas definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB para que a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental aconteça NÃO consta:

A - Por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola.

B - Por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas.

C - Por determinação do representante oficial das Secretarias Municipais de Educação.

D - Independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

Alternativas

01.E (art.12)
02.C (art.26)
03.D (art.24)
04.B (art.13)
05.C (art.24)

4. BRASIL. Resolução CNE/CP n° 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: \< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012[40]

Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto nas Leis nos 9.131, de 24 de novembro de 1995, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 8/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 30 de maio de 2012,

CONSIDERANDO o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as),

RESOLVE:

[40] http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf, *visitado em: 17.06.2024.*

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

§ 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

§ 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

I - dignidade humana;

II - igualdade de direitos;

III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;

IV - laicidade do Estado;

V - democracia na educação;

VI - transversalidade, vivência e globalidade; e

VII - sustentabilidade socioambiental.

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e

V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.

§ 2º Os Conselhos de Educação definirão estratégias de acompanhamento das ações de Educação em Direitos Humanos.

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC)

das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

Art. 10. Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.

Art. 11. Os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos.

Art. 12. As Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

ANTONIO CARLOS CARUSO RONCA

Questões

01. (UFF - Técnico em Assuntos Educacionais - COSEAC/2023) "A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas".

(Resolução CNE/CP Nº 1, de 30 de maio de 2012, art.2º).

Dentre os princípios nos quais a Educação em Direitos Humanos se fundamenta estão:

A - Dignidade humana, laicidade do Estado e a igualdade de direitos, democracia na educação.

B - Diversidade, alteridade, dignidade humana e sustentabilidade socioambiental.

C - Laicidade do Estado, empatia, alteridade e sustentabilidade socioambiental.

D - Alteridade, igualdade de direitos, diversidade e laicidade do Estado.

E - Empatia, igualdade de direitos, diversidade e dignidade humana

02. (SEAD/AP - Professor de Educação Básica - FGV/2022) Nos termos

da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, é correto afirmar que

A - os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos individuais civis e políticos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. Já os direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais, por não se tratarem de direitos individuais, mas sim de direitos coletivos, transindividuais ou difusos, embora seja relevante a sua proteção, não se incluem na disciplina dos Direitos Humanos.

B - aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes, exclusivamente, pelos coordenadores e orientadores pedagógicos das instituições de ensino.

C - a valorização das diferenças e das diversidades se contrapõe ao princípio de igualdade, já que a Educação em Direitos Humanos possui, como um de seus objetivos, justamente, a redução de toda e qualquer desigualdade.

D - a inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas: I – na Educação Básica, somente pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos; II – no Ensino Superior, somente como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar.

E - a Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Alternativas

01.A – 02.E

5. BRASIL. Resolução CNE/CP n°1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 6. Disponível em: \<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file\>. Acesso em: 10 fev. 2023.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020[41]

Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e regulamentares, tendo em vista o disposto no § 1º do art. 9º e no art. 90 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); no § 1º do art. 6º e no § 1º do art. 7º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995; e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 14/2020, homologado pela Portaria MEC nº 882, de 23 de outubro de 2020, publicada no DOU de 26 de outubro de 2020, Seção 1, pág. 57,

CONSIDERANDO que:

[41] *http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Visitado em: 17.06.2024.*

O art. 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define as incumbências dos docentes, com destaque para o Inciso III, com a incumbência de "zelar pela aprendizagem dos alunos";

O § 1º do art. 62 da LDB define que "a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério";

O inciso III do art. 63 da LDB define que "os Institutos Superiores de Educação manterão (...) programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis";

A Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;

A Meta 16 do PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, define que, nos termos do art. 7º dessa Lei, "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aturarão em regime de colaboração" para "formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino";

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores;

A BNCC prevê aprendizagens essenciais, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, as quais requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores;

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos destinados à formação de docentes para a Educação Básica terão por referência a BNCC;

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente;

Resolve:

CAPÍTULO I
DO OBJETO

Art. 1º A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do Anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica.

Art. 2º As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC- Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes

constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes.

CAPÍTULO II
DA POLÍTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

Art. 5º As Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação, tem como princípios norteadores:

I - Respeito aos fundamentos e objetivos da Constituição Federal (artigos 1º e 3º) em sua atuação profissional, honrando os princípios de soberania nacional, cidadania e dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo desigualdades sociais e regionais, para promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

II - Reconhecimento e valorização, no âmbito da Educação Básica, das instituições de ensino - com seu arcabouço próprio de gestão, e condicionada às autoridades pertinentes - como estrutura preferencial para o compartilhamento e a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas - para assimilá-lo, transformá-lo e fazê-lo progredir - e a aquisição de competências sociais e emocionais- para fruí-lo plenamente;

III - Colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da política nacional de formação continuada de professores para a Educação Básica;

IV - Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional;

V - Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários, de acordo com:

a) o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, visando à plena expansão da personalidade humana, o reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos e uma cultura de paz; e

b) o Estatuto da Criança e do Adolescente, em particular os artigos 5º, 6º, 15, 16, 17, 18 e 18-A, respeitando explicitamente quanto ao acolhimento, atenção, responsabilidade na valorização da dignidade individual e coletiva dos alunos, respeito às limitações, peculiaridades e diferenças, além das formas adequadas de relacionamento, estímulo ao desenvolvimento integral dos alunos com atenção para seus direitos, deveres e formação ética;

c) as diretrizes do Plano Nacional de Educação; e

d) a Base Nacional Comum Curricular em vigência.

VI - Submissão, em sua atuação profissional, a sólidos valores de ética e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento.

VII - Reconhecimento e valorização das contribuições dos membros das famílias dos alunos, de suas comunidades de origem e da sociedade como importantes coadjuvantes no sucesso escolar deles, conforme o artigo 205 da Constituição Federal, por meio de:

a) promoção de um ambiente educacional saudável e propício ao empenho acadêmico; e

b) entendimento, respeito e colaboração mútuos, com vista ao pleno desenvolvimento de cada aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

VIII - Reconhecimento e valorização das contribuições de todos os profissionais, assessores, colaboradores e voluntários que participam das atividades e processos conduzidos nas instituições escolares como de fundamental importância para a consecução de seus objetivos institucionais e sociais, por meio da materialização de uma sólida ética profissional, que explicita, em ações concretas no cotidiano escolar, os princípios de cordialidade, assiduidade, pontualidade e apresentação pessoal.

Art. 6º Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores da Educação Básica, são fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica:

I - Reconhecimento das instituições de ensino que atendem à Educação Básica como contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa;

II - Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos de complexidade crescente, pelo menos em língua portuguesa, tendo como base o domínio da norma culta;

III - Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de raciocínio lógico-matemático, ou seja, conhecimento sobre números e operações, álgebra; geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística;

IV - Desenvolvimento permanente tanto do conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdos de sua área de ensino, quanto do conhecimento sobre a lógica curricular da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas (como planejar o ensino, criar ambientes favoráveis ao aprendizado, empregar linguagens digitais e monitorar o processo de aprendizagem por meio do alcance de cada um dos objetivos propostos), mantendo o alinhamento com as normativas

vigentes e aplicáveis quanto às expectativas de aprendizagem;

V - Atualização permanente quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas nas quais atua, de forma que as decisões pedagógicas estejam sempre embasadas em evidências científicas que tenham sido produzidas, levando em conta o impacto de cada tipo de determinante nos resultados de aprendizagem dos alunos e das equipes pedagógicas;

VI - Desenvolvimento permanente da capacidade de monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos, como parte indissociável do processo de instrução, a qual, consideradas as expectativas de aprendizagem, possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição de resultado, além das necessárias correções de percurso;

VII - Desenvolvimento de capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a construir e consolidar uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos os alunos e membros das equipes, levando em consideração as características institucionais, as normativas, os costumes, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, bem como a sua clientela e o seu entorno;

VIII - Desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes e das equipes pedagógicas, por meio da capacidade de autoconhecimento, da aquisição de cultura geral ampla e plural, da manutenção da saúde física e mental, visando a constituição e integração de conhecimentos, experiências relevantes e pertinentes, competências, habilidades, valores e formas de conduta que respeitam e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e

IX - Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar.

Parágrafo único. No referente ao regime de colaboração, como estratégia e prática formativa, devem ser estimulados o intercâmbio e a cooperação horizontal entre diferentes escolas, redes escolares, instituições e sistemas de ensino, promovendo o fortalecimento do regime de colaboração, inclusive mediante, entre outros, o modelo de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), em conformidade com o § 7º do artigo 7º da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica:

I - Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo - pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes;

II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de

construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores;

III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo.

IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor; e

V - Coerência sistêmica - a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional, valendo atentar que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que a docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos.

Art. 8º A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução.

CAPÍTULO III
DOS CURSOS E PROGRAMAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Art. 9º Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como:

I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;

II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;

III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta)

horas;

IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;

V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de

Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Parágrafo único. Os cursos e programas referidos neste artigo devem atender os critérios de qualidade expressos no artigo 7º desta Resolução, bem como a sua adequação às necessidades formativas das unidades e redes escolares, considerando seus diversos contextos. Art. 10 Para garantir a articulação entre os diferentes cursos e programas destinados à Formação Continuada de Professores, e para superar a fragmentação e ausência de articulação dos diferentes saberes, é recomendada às IES a criação de institutos/unidades integradas para a formação de professores, que tenham no seu corpo docente, além daqueles que compõem a instituição formadora, professores experientes das redes escolares de ensino, criando, assim, uma ponte orgânica e contextualizada entre a Educação Superior e a Educação Básica.

CAPÍTULO IV
DA FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Art. 11 As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

Art. 12 A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.

Art. 14 A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO V
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 15 Fica fixado o prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução, para implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e da anexa BNC-Formação Continuada, como definidas e instituídas pela presente Resolução.

Art. 16 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO

ANEXO I
BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA) COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.

2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.

3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.

6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS VINCULADAS ÀS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO, DA PRÁTICA E DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAIS E ÀS SUAS RESPECTIVAS ÁREAS

DIMENSÕES: SÍNTESE

CONHECIMENTO PROFISSIONAL: Aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento

PRÁTICA PROFISSIONAL - PEDAGÓGICA: Prática profissional referente aos aspectos didáticos e pedagógicos

PRÁTICA PROFISSIONAL - INSTITUCIONAL: Prática profissional referente a cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sócio cultural em que está inserido

ENGAJAMENTO PROFISSIONAL: Comprometimento com a profissão docente assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades

DIMENSÕES: COMPETÊNCIAS 1
Área do Conhecimento e de Conteúdo Curricular

CONHECIMENTO PROFISSIONAL: 1.1 Dominar os conteúdos das disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua e conhecer sobre a sua lógica curricular

PRÁTICA PROFISSIONAL - PEDAGÓGICA: 2a.1 Planejar e desenvolver sequências didáticas, recursos e ambientes pedagógicos, de forma a garantir aprendizagem efetiva de todos os alunos

PRÁTICA PROFISSIONAL - INSTITUCIONAL: 2b.1 Planejar e otimizar a infraestrutura institucional, o currículo e os recursos de ensino-aprendizagem disponíveis

ENGAJAMENTO PROFISSIONAL: 3.1 Fortalecer e comprometer-se com uma cultura de altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar para todos os alunos

DIMENSÕES: COMPETÊNCIAS 2
Área Didática-Pedagógica

CONHECIMENTO PROFISSIONAL: 1.2 Conhecer como planejar o ensino, sabendo como selecionar estratégias, definir objetivos e aplicar avaliações

PRÁTICA PROFISSIONAL - PEDAGÓGICA: 2a.2 Planejar o ensino, elaborando estratégias, objetivos e avaliações, de forma a garantir a aprendizagem efetiva dos alunos

PRÁTICA PROFISSIONAL - INSTITUCIONAL: 2b.2 Incentivar a colaboração profissional e interpessoal com o objetivo de materializar objetivamente o direito à educação de todos os alunos

ENGAJAMENTO PROFISSIONAL: 3.2 Demonstrar altas expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos procurando sempre se aprimorar por meio da investigação e do compartilhamento

DIMENSÕES: COMPETÊNCIAS 3
Área de Ensino e Aprendizagem para todos os Alunos

CONHECIMENTO PROFISSIONAL: 1.3 Conhecer sobre os alunos, suas características e como elas afetam o aprendizado, valendo-se de evidências científicas

PRÁTICA PROFISSIONAL - PEDAGÓGICA: 2a.3 Viabilizar estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento e da idade dos alunos e assim, contribuam para uma aprendizagem eficaz

PRÁTICA PROFISSIONAL - INSTITUCIONAL: 2b.3 Apoiar a avaliação e a alocação de alunos em instituições educacionais, turmas e equipes, dimensionando as necessidades e interagindo com as redes locais de proteção social

ENGAJAMENTO PROFISSIONAL: 3.3 Interagir com alunos, suas famílias e comunidades, como base para construir laços de pertencimento, engajamento acadêmico e colaboração mútua

DIMENSÕES: COMPETÊNCIAS 4
Área sobre o Ambiente Institucional e o Contexto Sociocultural

CONHECIMENTO PROFISSIONAL: 1.4 Conhecer o ambiente institucional e sociocultural do contexto de atuação profissional

PRÁTICA PROFISSIONAL - PEDAGÓGICA: 2a.4 Utilizar ferramentas pedagógicas que facilitem uma adequada mediação entre os conteúdos, os alunos e as particularidades culturais e sociais dos respectivos contextos de aprendizagem

PRÁTICA PROFISSIONAL - INSTITUCIONAL: 2b.4 Contribuir para o desenvolvimento da administração geral do ensino, tendo como base as necessidades dos alunos e do contexto institucional, e considerando a legislação e a política regional

ENGAJAMENTO PROFISSIONAL: 3.4 Atuar profissionalmente no seu ambiente institucional, observando e

respeitando normas e costumes vigentes em cada contexto e comprometendo-se com as políticas educacionais

DIMENSÕES: COMPETÊNCIAS 5

Área sobre o Desenvolvimento e Responsabilidades Profissionais

CONHECIMENTO PROFISSIONAL: 1.5 Autoconhecer-se para estruturar o desenvolvimento pessoal e profissional

PRÁTICA PROFISSIONAL - PEDAGÓGICA: 2a.5 Instituir prática de autoavaliação, à luz da aprendizagem de seus alunos, a fim de conscientizar-se de suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional

PRÁTICA PROFISSIONAL - INSTITUCIONAL: 2b.5 Planejar seu desenvolvimento pessoal e sua formação continuada, servindo-se dos sistemas de apoio ao trabalho docente

ENGAJAMENTO PROFISSIONAL: 3.5 Investir no aprendizado constante, atento à sua saúde física e mental, e disposto a ampliar sua cultura geral e seus conhecimentos específicos

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES DA DIMENSÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL

1.1 Dominar os conteúdos das disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua e conhecer sobre a sua lógica curricular;

1.1.1 Conhecer e compreender os princípios e os conceitos centrais das disciplinas ou áreas de conhecimento que ensina;

1.1.2 Compreender a relação dos conteúdos que ensina com os das outras disciplinas;

1.1.3 Conhecer a relação dos conteúdos que ensina com o contexto no qual o aluno está inserido;

1.1.4 Reconhecer a(s) normativa(s) curricular(es) vigente(s) e as sua(s) relações com referências filosóficas, estéticas, sociológicas e antropológicas, nacionais e internacionais;

1.1.5 Definir altas expectativas acadêmicas para cada disciplina ou área de conhecimento em que atua;

1.1.6 Compreender os níveis de dimensões dos processos cognitivos e dos conhecimentos, utilizando as linguagens adequadas para cada um dos elementos;

1.1.7 Identificar a estrutura de um currículo, detalhando as disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua, e desdobrando os objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados por seus alunos em cada período letivo;

1.1.8 Dominar as competências gerais de aprendizagem da disciplina ou da área de conhecimento em que atua;

1.1.9 Dominar e explicitar a progressão horizontal e vertical de cada habilidade definida; e

1.1.10 Diferenciar "processo de compreensão" de "processo de aquisição de conhecimentos", reconhecendo que, para se obter uma aprendizagem eficaz, é necessário especificar e graduar os objetivos educacionais desejados.

1.2 Conhecer como planejar o ensino, sabendo como selecionar estratégias, definir objetivos e aplicar avaliações;

1.2.1 Conhecer estratégias, recursos de ensino e atividades adequadas aos objetos de conhecimento ou campos de experiência das áreas nas quais atua;

1.2.2 Articular estratégias e conhecimentos que permitam aos alunos desenvolver as competências necessárias e que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores, atendendo às necessidades específicas de aprendizado dos alunos em toda a gama de habilidades;

1.2.3 Conhecer estratégias que possibilitem implementar e monitorar normas de convivência;

1.2.4 Conhecer as dificuldades mais recorrentes na aprendizagem para orientar nas escolhas das estratégias de ensino, planejando e estruturando as aulas de modo

a representar, explicar, relacionar, formular e comunicar os temas de sua área de forma compreensível aos alunos;

1.2.5 Dominar diferentes formas de organização de tempos, espaços e utilização de recursos adequados às etapas e áreas nas quais atua;

1.2.6 Conhecer objetivos, características, procedimentos e usos de diferentes tipos de avaliações; e

1.2.7 Demonstrar conhecimento de variados recursos - incluindo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) -, capazes de envolver cognitivamente e emocionalmente os alunos em seus aprendizados.

1.3 Conhecer sobre os alunos, suas características e como elas afetam o aprendizado, valendo-se de evidências científicas;

1.3.1 Demonstrar conhecimento e compreensão sobre como os alunos aprendem e as implicações para o ensino;

1.3.2 Conhecer as características do desenvolvimento e da aprendizagem correspondentes às faixas etárias dos alunos com os quais atua;

1.3.3 Conhecer e diferenciar os alunos para os quais leciona: o que pensam, o que sabem, suas vivências, experiências, características e maneiras de aprender;

1.3.4 Reconhecer a importância de saber os contextos de vida dos alunos, em especial as particularidades familiares e culturais;

1.3.5 Identificar habilidades dos alunos para poder potencializá-los, considerando as necessidades e seus interesses educativos; e

1.3.6 Identificar as necessidades de apoio, de acordo com o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos.

1.4. Conhecer o ambiente institucional e sociocultural do contexto de atuação profissional;

1.4.1 Atualizar-se sobre as políticas de educação, os programas educacionais, a legislação e a profissão docente, nos âmbitos nacional, estadual e municipal;

1.4.2 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, levando em consideração as especificidades e as responsabilidades a elas atribuídas, e a sua articulação com os outros setores envolvidos; e

1.4.3 Conhecer o projeto pedagógico da instituição de ensino em que atua, assim como as suas normas de funcionamento e de convivência.

1.5. Autoconhecer-se para estruturar o desenvolvimento pessoal e profissional;

1.5.1 Identificar suas necessidades de aperfeiçoamento e traçar um plano de desenvolvimento capaz de contribuir para a melhoria do seu desempenho profissional; e

1.5.2 Analisar criticamente sua prática de ensino com base nos resultados de aprendizagem de seus alunos.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES DA DIMENSÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL - PEDAGÓGICA

2a.1 Planejar e desenvolver sequências didáticas, recursos e ambientes pedagógicos, de forma a garantir aprendizagem efetiva de todos os alunos:

2a.1.1 Criar sequências didáticas coerentes com os objetivos de aprendizagem definidos pela(s) normativa(s) curricular(es) vigente(s);

2a.1.2 Elaborar planejamentos de aula coerentes, que conectem objetivos de aprendizagem claros e precisos, com as atividades avaliativas e com as experiências que serão selecionadas, para que os alunos atinjam a compreensão desejada;

2a.1.3 Estabelecer objetivos de aprendizagem desafiadores;

2a.1.4 Considerar os diferentes domínios cognitivos e as dimensões do conhecimento quando da definição dos objetivos pedagógicos, elaborando-os para que sejam observáveis e mensuráveis; e

2a.1.5 Planejar o ensino com base no currículo, nos conhecimentos prévios e nas experiências dos alunos, certificando-se de que o conteúdo das aulas seja compreensível para todos os alunos.

2a.2 Planejar o ensino, elaborando estratégias, objetivos e avaliações, de forma a garantir a aprendizagem efetiva dos alunos;

2a.2.1 Utilizar atividades de ensino que envolvem variadas formas de expressão oral, leitura e escrita dos alunos, relacionando-os às aprendizagens de outras áreas do conhecimento;

2a.2.2 Organizar e administrar o tempo da aula a favor do processo de aprendizagem de toda a turma;

2a.2.3 Abordar o conteúdo da aula com rigorosidade conceitual e linguagem clara;

2a.2.4 Comunicar de forma clara e precisa os objetivos gerais e específicos da aprendizagem, criando um ambiente favorável para a aprendizagem por meio do diálogo e da escuta ativa;

2a.2.5 Formular perguntas instigantes e conceder tempo necessário para resolvê-las;

2a.2.6 Utilizar estratégias para monitorar e abordar educativamente o cumprimento das normas de convivência;

2a.2.7 Responder assertivamente e de forma eficaz à quebra das regras da convivência, usando abordagens práticas para gerenciar comportamentos desafiadores;

2a.2.8 Utilizar estratégias avaliativas diversificadas, coerentes com os objetivos de aprendizagem e campos de experiências, permitindo que todos os alunos demonstrem ter aprendido;

2a.2.9 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento; e

2a.2.10 Observar, ativa e passivamente, atividades pedagógicas com base em protocolos pré-estabelecidos e monitorar a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos e de seus pares.

2a.3 Viabilizar estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento e da idade dos alunos e, assim, contribuam para uma aprendizagem eficaz;

2a.3.1 Usar o conhecimento sobre como os alunos aprendem e sobre os contextos e as características dos alunos para planejar o ensino;

2a.3.2 Promover, gradualmente, o uso mais preciso e relevante da linguagem oral e escrita; e

2a.3.3 Estruturar situações de aprendizagem desafiadoras considerando os saberes e os interesses dos alunos para que todos avancem.

2a.4 Utilizar ferramentas pedagógicas que facilitem uma adequada mediação entre os conteúdos, os alunos e as particularidades culturais e sociais dos respectivos contextos de aprendizagem;

2a.4.1 Promover o respeito e a participação de todos os alunos nas ações educativas, considerando a diversidade étnica, de gênero, cultural, religiosa e socioeconômica;

2a.4.2 Utilizar estratégias que apoiam o currículo e os requisitos legais; e

2a.4.3 Identificar diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, alunos de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.

2a.5 Instituir prática de autoavaliação, à luz da aprendizagem de seus alunos, a fim de conscientizar-se de suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional;

2a.5.1 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos alunos e utilizar esses resultados para retroalimentar a sua prática pedagógica; e

2a.5.2 Reformular e desenhar o seu aperfeiçoamento profissional de acordo com as evidências que recolhe sobre a aprendizagem de seus alunos.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES DA DIMENSÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL - INSTITUCIONAL

2b.1 Planejar e otimizar a infraestrutura institucional, o currículo e os recursos de ensino-aprendizagem disponíveis;

2b.1.1 Selecionar recursos de ensino-aprendizagem existentes na unidade educacional, para contemplar o acesso ao conhecimento de seus alunos;

2b.1.2 Utilizar os diferentes espaços, infraestrutura e recursos disponíveis para o planejamento de atividades pedagógicas que considerem os diferentes domínios cognitivos e dimensões do pensamento;

2b.1.3 Contribuir para a construção e atualização do currículo da instituição de ensino onde atua, visando o contínuo aperfeiçoamento;

2b.1.4 Estruturar os espaços e ambientes de maneira flexível e coerente com as situações de aprendizagem propostas; e

2b.1.5 Demonstrar compreensão das questões relevantes e das estratégias disponíveis para apoiar o uso seguro, responsável e ético das TICs no aprendizado e no ensino.

2b.2 Incentivar a colaboração profissional e interpessoal, com o objetivo de materializar objetivamente o direito à educação de todos os alunos;

2b.2.1 Estabelecer um clima de relações interpessoais respeitosas e empáticas, promovendo atitudes de compromisso e de solidariedade com seus colegas de trabalho;

2b.2.2 Promover o diálogo com seus colegas de trabalho em torno de aspectos pedagógicos e didáticos;

2b.2.3 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis;

2b.2.4 Manter registros precisos e confiáveis das realizações dos alunos;

2b.2.5 Construir coletivamente estratégias para assegurar a aprendizagem de todos os alunos na unidade escolar;

2b.2.6 Planejar atividades integradas que levem em consideração as necessidades de desenvolvimento integral dos alunos; e

2b.2.7 Compartilhar suas práticas profissionais, dialogando com os pares sobre assuntos pedagógicos, inclusive com uso de recursos tecnológicos.

2b.3 Apoiar a avaliação e a alocação de alunos em instituições educacionais, turmas e equipes, dimensionando as necessidades e interagindo com as redes locais de proteção social;

2b.3.1 Utilizar diferentes formas de agrupamento de alunos para potencializar o processo de aprendizagem;

2b.3.2 Apoiar a aprendizagem dos alunos em ambientes e grupos variados;

2b.3.3 Identificar e dar assistência aos alunos com problemas básicos de aprendizagem;

2b.3.4 Informar as famílias sobre os processos de aprendizagem que serão abordados durante o ano letivo;

2b.3.5 Informar periodicamente as famílias sobre o progresso da aprendizagem de seus filhos; e

2b.3.6 Contribuir para envolver as famílias nas atividades de aprendizado, recreação e convivência de seus alunos.

2b.4 Contribuir para o desenvolvimento da administração geral do ensino, tendo como base as necessidades dos alunos e do contexto institucional, e considerando a legislação e a política regional;

2b.4.1 Participar ativamente da comunidade de professores da instituição de ensino, colaborando com os projetos institucionais para a promoção da eficácia escolar;

2b.4.2 Contribuir para criar e manter comunidades de aprendizagem em suas salas de aula, em suas instituições de ensino e em suas redes profissionais; e

2b.4.3 Participar das instâncias colegiadas de maneira propositiva,

comprometendo-se com as decisões tomadas.

2b.5 Planejar seu desenvolvimento pessoal e sua formação continuada, servindo-se dos sistemas de apoio ao trabalho docente;

2b.5.1 Analisar, sistematicamente, os dados das avaliações internas e externas, para replanejar as ações didático-pedagógicas e aprimorar suas práticas;

2b.5.2 Fazer uso das ofertas de serviço de apoio à formação docente para planejar suas futuras formações;

2b.5.3 Refletir sistematicamente sobre sua prática; e

2b.5.4 Utilizar estratégias para criar e manter um ambiente de trabalho organizado.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES DA DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

3.1 Fortalecer e comprometer-se com uma cultura de altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar para todos os alunos;

3.1.1 Conhecer pesquisas e estudos sobre como obter sucesso e eficácia escolar para todos os alunos;

3.1.2 Desenhar projetos e outras ações, em conjunto com a equipe escolar, para fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos; e

3.1.3 Conhecer e inserir em seu cotidiano, políticas nacionais de educação relacionadas ao currículo, gestão educacional e profissão docente.

3.2 Demonstrar altas expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, procurando sempre se aprimorar por meio da investigação e do compartilhamento;

3.2.1 Oferecer suporte adequado para que seus alunos possam sempre se desenvolver e aprender de acordo com seu potencial e características pessoais;

3.2.2 Tratar os alunos de maneira equitativa;

3.2.3 Abordar os erros e os fracassos como ocasiões para enriquecer o processo de aprendizagem; e

3.2.4 Estudar e compartilhar práticas profissionais, dialogando com seus pares sobre assuntos pedagógicos, de forma presencial ou a distância.

3.3 Interagir com alunos, suas famílias e comunidades, como base para construir laços de pertencimento, engajamento acadêmico e colaboração mútua;

3.3.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação;

3.3.2 Estabelecer e manter, com as famílias, relacionamentos colaborativos e respeitosos com foco na aprendizagem e no bem-estar dos alunos;

3.3.3 Comunicar-se com as famílias e a comunidade, de forma acessível e objetiva, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação envolvendo a comunidade nas ações educativas;

3.3.4 Dialogar com outros atores e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento dos alunos; e

3.3.5 Compreender as políticas e processos legislativos, administrativos e organizacionais relevantes e necessários para que os professores possam atuar de forma eficaz.

3.4 Atuar profissionalmente no seu ambiente institucional, observando e respeitando normas e costumes vigentes em cada contexto e comprometendo-se com as políticas educacionais;

3.4.1 Engajar-se, de modo coletivo, com os colegas de trabalho na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula e o ensino e aprendizagem de todos os alunos;

3.4.2 Buscar e aplicar feedback construtivo de supervisores e professores para melhorar as suas práticas de ensino;

3.4.3 Analisar criticamente a realidade de sua instituição de ensino à luz das políticas educacionais; e

3.4.4 Conhecer as políticas e objetivos da instituição de ensino, bem como comprometer-se com suas normas de funcionamento.

3.5 Investir no aprendizado constante, atento à sua saúde física e mental, e disposto a ampliar sua cultura geral e seus conhecimentos específicos;

3.5.1 Identificar necessidades e planejar propostas para o aprimoramento do seu aprendizado profissional de acordo com a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores;

3.5.2 Assumir a responsabilidade do seu autodesenvolvimento e do aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas e/ou desenvolvendo outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais e/ou com uso de recursos digitais;

3.5.3 Atuar com responsabilidade profissional e de maneira ética;

3.5.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral; e

3.5.5 Mobilizar-se para ampliar aprimorar seus conhecimentos, suas práticas profissionais e seu repertório cultural.

Questões

01. (Prefeitura de Biguaçu - Especialista em Assuntos Educacionais - FEPESE/2021) Identifique abaixo as afirmativas verdadeiras (V) e as falsas (F) sobre a política de formação continuada para professores presente na Resolução CNE/CP no 1, de 27 de outubro de 2020.

( ) Reconhecimento das instituições de ensino que atendem à Educação Superior como contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa.

( ) Desenvolvimento intermitente das competências e habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos de complexidade crescente, pelo menos em língua portuguesa, tendo como base o domínio da norma culta.

( ) Desenvolvimento constante das competências e habilidades de raciocínio lógico-matemático, ou seja, conhecimento sobre números e operações, álgebra; geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística.

( ) Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar.

Assinale a alternativa que indica a sequência correta, de cima para baixo.

(A) V - V - V - V
(B) V - F - F - V
(C) F - V - V - F
(D) F - V - F - V
(E) F - F - V - V

02. (Prefeitura de Guaruva - Orientador Escolar - COGEPS UNIOESTE/2021) A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, nº 1, de 27 de outubro de 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

No artigo 4º da referida resolução, a Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como:

(A) componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

(B) um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores.

(C) cursos complementares, que ajudam os educadores a adquirir novos conhecimentos para que eles consigam desempenhar melhor seu papel dentro da escola e da sala de aula.

(D) atualização para adquirir novos conhecimentos em relação às novas práticas pedagógicas e tendências de ensino.

(E) equação constituída por etapas finitas e contínuas durante a trajetória profissional, que devem observar aprendizados teóricos, a prática e também o desenvolvimento integral do educador como ser humano.

Alternativas

01.E (Art. 6º I, II, III, IX)
02.A (Art. 4º)

7. SÃO PAULO (Estado). Lei n° 15.667, de 12 de janeiro de 2015. Dispõe sobre a criação, organização e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados. Disponível em: \<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei15667-12.01.2015.html\>. Acesso em: 10 fev. 2023.

LEI Nº 15.667, DE 12 DE JANEIRO DE 2015[42]

Dispõe sobre a criação, organização e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados.

O PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA:

Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu promulgo, nos termos do Art. 28, § 8º, da Constituição do Estado, a seguinte lei:

Art. 1º - Fica assegurada, aos estudantes dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio situados no Estado, a criação, organização e atuação de Grêmios Estudantis como entidades representativas de seus interesses, na forma da presente lei.

Art. 2º - Vetado.

Art. 3º - A criação do grêmio estudantil dar-se-á mediante Assembleia Geral de Estudantes convocada por edital de autoria:

I - da diretoria de ensino; ou

II - do diretor da escola; ou

III - dos alunos, através de abaixo-assinado que contenha assinatura de 5% (cinco por cento) dos alunos matriculados; ou

IV - da Associação de Pais e Mestres.

§ 1º - A Assembleia terá como objeto a discussão e a deliberação dos seguintes assuntos:

1. nome do grêmio;
2. estatuto interno do grêmio;
3. comissão eleitoral;
4. data da eleição.

§ 2º - A Assembleia Geral deve ser realizada no prazo máximo de 30 (trinta) dias após a publicação do edital a que se refere o "caput" deste Artigo.

§ 3º - Essa publicação deve ser ampla e irrestrita dentro do ambiente escolar, com divulgação dentro das salas de aula e demais dependências de convívio escolar.

§ 4º - Vetado.

Art. 4º - Vetado:

[42] https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15667-12.01.2015.html - visitado em 17.06.2024.

I - vetado;
II - vetado.

Art. 5º - Vetado:
I - vetado;
II - vetado;
III - vetado;
IV - vetado.

Art. 6º - Os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, deverão assegurar ao grêmio estudantil:
I - espaço para sua instalação e realização de suas atividades;
II - livre alocação e circulação de seus cartazes, panfletos, jornais e publicações;
III - vetado;
IV - vetado;
V - acesso de seus representantes a todas as dependências da instituição.

Art. 7º - Os membros da diretoria do grêmio estudantil terão assegurada a permanência e rematrícula a partir da sua eleição até um ano após o fim de seu mandato.

Art. 8º - As despesas decorrentes da execução desta lei correrão à conta das dotações próprias consignadas no orçamento vigente.

Art. 9º - Vetado.

Art. 10 - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, aos 12 de janeiro de 2015.
a) SAMUEL MOREIRA - Presidente

Questões

01. Julgue o item abaixo nos termos da Lei Estadual nº. 15.667/2015, que dispõe sobre a criação, organização e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados:

Os membros da diretoria do grêmio estudantil terão assegurada a permanência e rematrícula a partir da sua eleição até dois anos após o fim de seu mandato.
( ) Certo ( ) Errado

02. Julgue os itens abaixo nos termos da Lei Estadual nº. 15.667/2015, que dispõe sobre a criação, organização e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados:

A criação do grêmio estudantil dar-se-á mediante Assembleia Geral de Estudantes convocada por edital de autoria:
I - da diretoria de ensino;
II - do diretor da escola;
III - dos alunos, através de abaixo-assinado que contenha assinatura de 5% (cinco por cento) dos alunos matriculados;
IV - da Associação de Pais e Mestres.

Estão corretos os itens:
A - Somente o I e II
B - Somente o III
C- Somente I e IV
D- Nenhum dos itens
E - I, II, III e IV

Alternativas

01.Errado (Art. 7º)
02.E (Art. 3º)

8. SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. (Alterada por Decreto nº 25.501/986; Lei Complementar nº 499/86; Lei Complementar nº 645/89; Lei nº 6.835/90; Lei nº 6.932/90; Lei nº 6.961/90; Lei nº 6.993/90; Lei nº 6.994/90; Lei nº 6.995/90; Lei nº 6.996/90; Lei nº 6.997/90; Lei nº 6.998/90; Lei nº 7.353/91; Lei nº 7.381/91; Lei nº 7.410/91; Lei Complementar nº 664/91; Lei nº 7.526/91; Lei nº 7.532/91; Lei nº 7.533/91; Lei nº 7.578/91; Lei nº 7.639/91; Lei Complementar nº 665/91; Lei Complementar nº 677/92; Lei Complementar nº 692/92; Lei Complementar nº 694/92; Lei Complementar nº 699/92; Lei Complementar nº 703/93; Lei Complementar nº 704/93; Lei Complementar nº 706/93; Lei Complementar nº 707/93; Lei Complementar nº 725/93; Lei Complementar nº 728/93; Lei Complementar nº 735/93; Lei Complementar nº 738/93; Lei Complementar nº 740/93; Lei Complementar nº 741/93; Lei Complementar nº 742/93; Lei Complementar nº 750/94; Lei Complementar nº 751/94; Lei Complementar nº 754/94; Lei Complementar nº 755/94; Lei Complementar nº 766/94; Lei Complementar nº 770/94; Lei Complementar nº 772/94; Lei Complementar nº 774/94; Lei Complementar nº 786/94; Lei Complementar nº 795/95; Lei Complementar nº 796/95; Lei Complementar nº 798/95; Lei Complementar nº 806/95; Lei Complementar nº 836/97; Lei Complementar nº 1.094/09; Lei Complementar nº 1.207/13; Lei Complementar nº 1.314/17 e Lei Complementar nº 1.374/22). Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Art. 95. Disponível em: \<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444- 27.12.1985.html\>. Acesso em: 10 fev. 2023.

LEI COMPLEMENTAR Nº 444, DE 27 DE DEZEMBRO DE 1985[43]

Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei complementar:

CAPÍTULO I
Das Disposições Preliminares
SEÇÃO I
Do Estatuto do Magistério e seus Objetivos

Art. 1º - Esta lei complementar estrutura e organiza o Magistério Público de 1º e 2º Graus da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nos termos da Lei federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e denominar-se-á Estatuto do Magistério.

Art. 2º - Para os efeitos deste Estatuto, estão abrangidos os docentes e os especialistas de educação que desenvolvem atividades de ministrar, planejar, executar, avaliar, dirigir, orientar, coordenar e supervisionar o ensino.

SEÇÃO II
Dos Conceitos Básicos

Art. 3º - Para os fins desta lei complementar, considera-se:

I - Classe: conjunto de cargos e/ou de funções-atividades de igual denominação;

II - Série de Classes: conjunto de classes da mesma natureza, escalonadas de acordo com o grau de titulação mínimo exigido;

III - Carreira do Magistério: conjunto de cargos de provimento efetivo do Quadro do Magistério caracterizados pelo exercício de atividades de Magistério, no ensino de 1º e 2º graus e na pré-escola;

IV - Quadro do Magistério: conjunto de cargos e de funções-atividades de docentes e de cargos de especialistas de educação, privativos da Secretaria de Estado da Educação.

[43] https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/compilacao-lei.complementar-444-27.12.1985.html - visitado em 17.06.2024.

CAPÍTULO II
Do Quatro do Magistério
SEÇÃO I
Da Composição

Art. 4º - O Quadro do Magistério é composto de (dois) subquadros, a saber:

I - Subquadro de Cargos Públicos (SQC);

II - Subquadro de Funções-Atividades (SQF).

§ 1º - O Subquadro de Cargos Públicos (SQC) compreende as seguintes Tabelas:

1. Tabela I (SQC-I), constituída de cargos de provimento em comissão;

2. Tabela II (SQC-II), constituída de cargos de provimento efetivo que comportam substituição.

§ 2º - O Subquadro de Funções-Atividades é constituído da Tabela I (SQF-I) que integra as funções-atividades que comportam substituição.

Art. 5º - O Quadro do Magistério é constituído de série de classes de docentes e classes de especialistas de educação, integradas aos Subquadros do Quadro do Magistério, na seguinte conformidade:

I - série de classes de docentes:

a) Professor I - SQC-II e SQF-I;

b) Professor II - SQC-II e SQF-I;

c) Professor III - SQC-II e SQF-I.

II - classes de especialistas de educação:

a) Orientador Educacional - SQC-II;

b) Coordenador Pedagógico - SQC-II;

c) Assistente de Diretor de Escola - SQC-I;

d) Diretor de Escola - SQC-II;

e) Supervisor de Ensino - SQC-II;

f) Delegado de Ensino - SQC-I.

Art. 6º - Além dos cargos e funções-atividades do Quadro do Magistério a que alude o Art. anterior, poderá haver, na unidade escolar, posto de trabalho de Professor Coordenador.

SEÇÃO II
Do Campo de Atuação

Art. 7º - Os ocupantes de cargo e de função-atividade da série de classes de docentes atuarão:

I - professor I: no ensino de 1º Grau, da série inicial até a 4.ª série, e na pré-escola;

II - Professor II: no ensino de 1º grau;

III - professor III:

a) no ensino de 1º grau e no ensino de 2º grau;

b) como professor da educação especial, no ensino de 1º e 2º graus e na pré-escola.

Art. 8º - Os ocupantes de cargos das classes de especialistas de educação atuarão, conforme suas respectivas especialidades, em todo o ensino de 1º e 2º graus e na pré-escola.

CAPÍTULO III
Do Provimento
SEÇÃO I
Dos Requisitos

Art. 9º - Os requisitos para o provimento dos cargos da série de classes de docentes e das classes de especialistas de educação do Quadro do Magistério ficam estabelecidas em conformidade com Anexo I, que faz parte integrante desta lei complementar.

Parágrafo único - As habilitações específicas a que se refere o Anexo I serão definidas pelo Conselho Estadual de Educação.

SEÇÃO II
Das Formas de Provimento

Art. 10 - São formas de provimento dos cargos da série de classes de docentes e das classes de especialistas de educação:

I - nomeação;

II - acesso.

Art. 11 - A nomeação prevista no inciso I do Art. anterior, será feita:

I - em comissão, quando se tratar de cargos, fixados no Anexo I, desta lei complementar, que assim devam ser providos;

II - em caráter efetivo, para os cargos da série de classes de docentes e das classes de especialistas de educação da carreira do Magistério, conforme Anexo I, desta lei complementar.

Art. 12 - O acesso, previsto no inciso II do Art. 10, desta lei complementar, para o provimento dos cargos da série de classes de docentes e das classes de especialistas de educação, fixados no Anexo I, desta mesma lei, processar-se-á mediante concurso de provas e títulos, na forma que for estabelecida em regulamento.

SEÇÃO III
Dos Concursos Públicos

Art. 13 - O provimento dos cargos da série de classes de docentes e das classes de especialistas de educação da carreira do Magistério far-se-á através de concurso público de provas e títulos.

Art. 14 - O prazo máximo de validade do concurso público será de 4 (quatro) anos, a contar da data de sua homologação.

Art. 15 - Os concursos públicos, de que trata o Art. 13, desta lei complementar, serão realizados pela Secretaria de Estado da Educação.

Parágrafo único - Os concursos públicos para provimento de cargo de Professor Educação Básica II serão realizados sempre que esgotados os candidatos remanescentes do concurso em vigor. (Redação dada pela Lei Complementar nº 1.314, de 28/12/2017)

Art. 16 - Os concursos públicos reger-se-ão por instruções especiais que estabelecerão:

I - a modalidade do concurso;

II - as condições para o provimento do cargo;

III - o tipo e conteúdo das provas e a natureza dos títulos:

IV - os critérios de aprovação e classificação;

V - o prazo de validade do concurso;

VI - a porcentagem de cargos a serem oferecidos para provimento mediante acesso, se for o caso.

Parágrafo único - Vetado.

CAPÍTULO IV
Das Funções-Atividades e das Designações
SEÇÃO I
Do Preenchimento de Funções-Atividades

Art. 17 - O preenchimento de funções-atividades da série de classes de docentes será efetuado mediante admissão:

§ 1º - A admissão, de que trata este Art., processar-se-á nas seguintes hipóteses:

1. para reger classes e/ou ministrar aula cujo número reduzido, especificidade ou transitoriedade não justifiquem o provimento de cargo;

2. para reger classes e/ou ministrar aulas atribuídas a ocupantes de cargos ou de funções-atividades, afastados a qualquer título;

3. para reger classes e/ou ministrar aulas decorrentes de cargos vagos ou que ainda não tenham sido criados.

§ 2º - A admissão de que trata este Art., far-se-á após observada a ordem de preferência prevista no Art. 45 desta lei complementar.

SEÇÃO II
Dos Requisitos

Art. 18 - Os requisitos para o preenchimento das funções-atividades da série de classes de docentes serão os mesmos fixados no Anexo I, desta lei complementar, para provimento dos cargos de Professor I, Professor II e Professor III.

SEÇÃO III
Do Processo Seletivo

Art. 19 - O preenchimento de funções-atividades da série de classes de docentes do Quadro do Magistério far-se-á mediante

admissão, precedida de processo seletivo de tempo de serviço e títulos.

Art. 20 - Os processos seletivos, de que trata o Art. anterior, serão realizados pela Secretaria de Estado da Educação, na forma a ser estabelecida em regulamento.

SEÇÃO IV

Art. 21 - Revogado.

CAPÍTULO V
Das Substituições

Art. 22 - Observados os requisitos legais, haverá substituição durante o impedimento legal e temporário dos docentes e especialistas de educação do Quadro do Magistério.

§ 1º - A substituição poderá ser exercida, inclusive por ocupante de cargo da mesma classe, classificado em área de jurisdição de qualquer Delegacia de Ensino.

§ 2º - O ocupante de cargo de Quadro do Magistério poderá, também, exercer cargo vago da mesma classe, nas mesmas condições do parágrafo anterior.

§ 3º - O exercício de cargos nas condições previstas nos parágrafos anteriores será disciplinado em regulamento.

Art. 23 - Para os cargos de provimento em comissão, haverá substituição nas situações previstas no § 3º do Art. 7º da Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978.

Parágrafo único - O cargo de Assistente de Diretor de Escola, além das hipóteses previstas no "caput", comportará, também, substituição, durante o período de tempo em que o titular do cargo estiver exercendo as funções de Diretor de Escola, e nos termos da legislação aplicável para promoção de sua campanha eleitoral, bem como, com base no Art. 202 da Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968.

CAPÍTULO VI
Da Remoção

Art. 24 - A remoção dos integrantes da carreira do Magistério processar-se-á por permuta, por concurso de títulos ou por união de cônjuges, na forma que dispuser o regulamento.

§ 1º - Vetado.

§ 2º - Os critérios, procedimentos e regramentos da remoção serão regulamentados por decreto. (§ 2º com redação dada pela Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022, com efeitos a partir de 60 (sessenta) dias após a data da sua publicação).

§ 3º - Vetado.

CAPÍTULO VII
Da Vacância de Cargos e de Funções-atividades

Art. 25 - A vacância de cargos e de funções-atividades do Quadro do Magistério ocorrerá nas hipóteses previstas, respectivamente, nos Arts. 58 e 59 da Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978.

Art. 26 - Sem prejuízo do disposto no § 1º do Art. 5º da Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978, far-se-á a dispensa do servidor:

I - quando for provido o cargo correspondente e não houver possibilidade de designação do servidor para outro posto de trabalho de natureza docente;

II - quando da reassunção do titular do cargo.

CAPÍTULO VIII
Das Jornadas de Trabalho
SEÇÃO I
Das Jornadas Integral, Completa e Parcial de Trabalho Docente

Art. 27 - Revogado.

Art. 28 - Revogado.

Art. 29 - A jornada semanal de trabalho do pessoal docente é constituída de horas-aula e horas-atividade.

§ 1º - O tempo destinado a horas-atividade corresponderá, no mínimo, a 20% (vinte por cento) e, no máximo, a 33% (trinta e três por cento) da jornada semanal de trabalho docente, na forma a ser regulamentada.

1. (vetado) 20% (vinte por cento) de horas-atividade estabelecido neste parágrafo é um tempo remunerado de que disporá o docente, em horário e local de sua livre escolha. (vetado).

2. Vetado.

§ 2º - Das frações que resultarem dos cálculos necessários à obtenção do número de horas-atividade, arredondar-se-ão para 1,0 (um) inteiro as iguais ou supervisores a 5 (cinco) décimos, desprezando-se as demais.

Art. 30 - Aplicar-se-ão aos docentes as Tabelas da Escala de Vencimentos 5, instituída pelo Art. 1º da Lei Complementar nº 247, de 6 de abril de 1981, enquanto estiverem incluídos:

I - em Jornada Integral de Trabalho Docente: Tabela I;

II - em Jornada Completa de Trabalho Docente: Tabela II;

III - em Jornada Parcial de Trabalho Docente: Tabela III.

Art. 31 - Os docentes, sujeitos a Jornada Parcial de Trabalho Docente, poderão exercer o seu cargo em Jornada Completa de Trabalho Docente ou em Jornada Integral de Trabalho Docente, nas seguintes hipóteses:

I - tratando-se de professor de componente curricular que atua no ensino de 1º grau, de 5.ª a 8.ª série, e no ensino de 2º grau quando o número de aulas de sua própria disciplina, área de estudo ou atividade, ministradas na mesma ou em mais de uma unidade escolar, atingir, observada a composição a que se refere o Art. 29, a carga horária correspondente àquelas jornadas de trabalho;

II - tratando-se de Professor I que atua na pré-escola, no ensino de 1º grau, da série inicial até a 4.ª série, e de Professor III que atua na educação especial:

a) quando houver possibilidade de regência de 2 (duas) classes, seja na mesma, seja em unidades escolares distintas;

b) quando houver conveniência e condições para ampliação do período de permanência dos alunos na unidade escolar, tendo em vista projetos educacionais específicos da Secretaria da Educação;

c) quando for necessário o desempenho de atribuições de caráter permanente, diretamente relacionadas com o processo educativo, e em outras situações que tornem indispensável a ampliação da jornada de trabalho.

§ 1º - O Professor III de Educação Especial poderá ampliar sua Jornada de Trabalho Docente, mediante a atribuição de outra classe de educação especial.

§ 2º - A aplicação do disposto neste Art. far-se-á de acordo com critérios específicos a serem fixados em regulamento.

§ 3º - O disposto neste Art. aplica-se nas mesmas bases e condições ao docente que desempenha suas atividades na zona rural.

Art. 32 - O funcionário que, acumulando dois cargos docentes do Quadro do Magistério, por um deles vier a ser incluído em Jornada Integral de Trabalho Docente ou em Jornada Completa de Trabalho Docente, deverá optar por qualquer daqueles cargos, exonerando-se do outro.

§ 1º - Para enquadramento do cargo pelo qual tiver optado o funcionário, prevalecerá o mais elevado dos padrões em que se encontrarem enquadrados ambos os cargos.

§ 2º - Vetado.

Art. 33 - Ocorrendo redução da carga horária de determinada disciplinada, área de estudo ou atividade, em uma unidade escolar, em virtude de alteração da organização curricular ou de diminuição do número de classes, o docente ocupante de cargo ou de função-atividade deverá completar, na mesma ou em outras

unidades escolares do Município, a jornada a que estiver sujeito, mediante exercício da docência da disciplina, área de estudo ou atividade que lhe é própria ou, ainda, de disciplinas afins para as quais estiver legalmente habilitado, observadas as seguintes regras de preferência:

I - quanto à unidade escolar, em primeiro lugar aquela em que se encontre;

II - quanto à disciplina, em primeiro lugar a que lhe é própria.

§ 1º - Verificada a impossibilidade de se completar a jornada nos termos deste Art., o docente ministrará aulas de outras disciplinas para as quais estiver habilitado.

§ 2º - O docente que se encontrar em Jornada Integral de Trabalho Docente, em Jornada Básica de Trabalho Docente ou em Jornada Inicial de Trabalho Docente poderá, em substituição ao cumprimento do disposto no "caput" e no § 1º deste artigo, pleitear a sua inclusão em jornada de trabalho de menor duração. (Redação dada pela Lei Complementar nº 1.094, de 16/07/2009)

§ 3º - No processo anual de atribuição de classes e aulas dos integrantes das classes de docentes do Quadro do Magistério é vedada a redução da jornada de trabalho, sempre que existirem aulas disponíveis para constituição na unidade escolar de classificação. (Redação dada pela Lei Complementar nº 1.207, de 05/07/2013)

§ 4º - Excepcionalmente, poderá ocorrer a redução da jornada de trabalho, salvo para a Jornada Reduzida de Trabalho Docente, no ano seguinte ao da vigência da opção e desde que o docente permaneça, no ano correspondente à opção, com a jornada pretendida de menor duração e mais as aulas que a excederem, a título da carga suplementar, em quantidade que totalize, no mínimo, a carga horária correspondente à sua jornada da vigência da opção. (Redação dada pela Lei Complementar nº 1.207, de 05/07/2013)

§ 5º - Na situação prevista no § 4º deste artigo, a atribuição das aulas excedentes a título de carga suplementar ocorrerá já na fase de constituição da jornada de trabalho. (Redação dada pela Lei Complementar nº 1.207, de 05/07/2013)

Artigo 34 - O docente incluído em qualquer das Jornadas de Trabalho Docente poderá, anualmente, no momento da inscrição para o processo inicial de atribuição de classes e aulas, optar pela redução, manutenção ou ampliação de sua jornada de trabalho. (Redação dada pela Lei Complementar nº 1.094, de 16/07/2009)

Art. 35 - Nos casos de remoção de que trata o Art. 24 desta lei complementar, o docente poderá remover-se pela jornada de trabalho em que estiver incluído ou por jornada de trabalho de duração superior, desde que existam horas correspondentes em uma única unidade escolar. (Artigo 35 com redação dada pela Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022, com efeitos a partir de 60 (sessenta) dias após a data da sua publicação).

SEÇÃO II
Da Incorporação da Jornada de Trabalho Docente, para fins de Aposentadoria

Art. 36 - O docente, titular de cargo, em Jornada Integral de Trabalho Docente ou em Jornada Completa de Trabalho Docente ao passar à inatividade, terá seus proventos calculados com base nos valores dos padrões de vencimentos constantes da Tabela I ou II, conforme o caso, da Escala de Vencimentos 5, instituída pelo Art. 1º da Lei Complementar nº 247, de 6 de abril de 1981, se, na data da aposentadoria, houver prestado serviço contínuo, conforme a respectiva jornada, pelo menos nos 60 (sessenta) meses imediatamente anteriores à referida data.

§ 1º - Na hipótese de aposentadoria por invalidez, qualquer que seja o tempo de serviço, será com vencimentos integrais;

§ 2º - O docente, titular de cargo, que vier a se aposentar voluntariamente ou por implemento de idade, sem que haja completado 60 (sessenta) meses de Jornada

Integral de Trabalho Docente ou de Jornada Completa de Trabalho Docente, terá seus proventos calculados em razão da Jornada de Trabalho a que esteve sujeito no período correspondente aos 60 (sessenta) meses imediatamente anteriores à aposentadoria, na seguinte conformidade:

1. 1/60 (um sessenta avos) do valor do padrão fixado na Tabela I da Escala de Vencimentos 5, instituída pelo Art. 1º da Lei Complementar nº 247, de 6 de abril de 1981, para cada mês em que, no período mencionado neste parágrafo, esteve sujeito à Jornada Integral de Trabalho Docente;

2. 1/60 (um sessenta avos) do valor do padrão fixado na Tabela II da Escala de Vencimentos 5, instituída pelo Art. 1º da Lei Complementar nº 247, de 6 de abril de 1981, para cada mês em que, no período mencionado neste parágrafo, esteve sujeito à Jornada Completa de Trabalho Docente;

3. 1/60 (um sessenta avos) do valor fixado na Tabela III da Escala de Vencimentos 5, instituída pelo Art. 1º da Lei Complementar nº 247, de 6 de abril de 1981, para cada mês em que, no período mencionado neste parágrafo, esteve sujeito à Jornada Parcial de Trabalho Docente.

§ 3º - Para os fins do parágrafo anterior, se o docente tiver exercido, no período correspondente aos 60 (sessenta) meses imediatamente anteriores à aposentadoria, cargo ou função-atividade de especialista de educação ou cargo ou função-atividade ao qual tenha sido aplicada a Tabela I, II das Escalas de Vencimentos 1, 2, 3 e 4 e as Tabelas I, II ou III das Escalas de Vencimentos 6 ou 7, instituídas pelo Art. 1º da lei Complementar nº 247, de 6 de abril de 1981, computar-se-á:

1. como se em Jornada Integral de Trabalho Docente fosse, o tempo em que, no período, esteve no exercício de cargo ou função-atividade em Jornada Completa de Trabalho, ao qual tenha sido aplicada a Tabela I;

2. como se em Jornada Completa de Trabalho Docente fosse, o tempo em que, no período, esteve no exercício de cargo ou função-atividade em Jornada Comum de Trabalho, ao qual tenha sido aplicada a Tabela II;

3. como se em Jornada Parcial de Trabalho Docente fosse, o tempo em que, no período, esteve no exercício de cargo ou função-atividade em jornada inferior a 30 (trinta) horas semanais de trabalho, ao qual tenha sido aplicada a Tabela III.

§ 4º - Aplicam-se as disposições deste Art., no que couber, ao docente ocupante de função-atividade em Jornada Parcial de Trabalho Docente.

Art. 37 - É assegurado ao docente, titular de cargo, incluído em Jornada Integral de Trabalho Docente ou em Jornada Completa de Trabalho Docente, e ao docente, ocupante de função-atividade, incluído em Jornada Parcial de Trabalho Docente, o direito de, por ocasião da aposentadoria e em substituição à aplicação do disposto no Art. anterior, optar pela incorporação da jornada de trabalho nas seguintes condições:

I - quando o docente, titular de cargo, em Jornada Integral ou Completa de Trabalho Docente, ou o docente, ocupante de função-atividade, incluído em Jornada Parcial de Trabalho Docente, prestará, serviços contínuos sujeitos à mesma jornada de trabalho, durante quaisquer 84 (oitenta e quatro) meses ininterruptos, terão seus proventos calculados com base nos valores dos padrões de vencimentos constantes da Tabela I, II ou III, conforme o caso, da Escala de Vencimentos 5, instituída pelo Art. 1º da Lei Complementar nº 247, de 6 de abril de 1981,

II - quando o docente, titular de cargo, em Jornada Integral ou Completa de Trabalho Docente, ou o docente, ocupante de função-atividade em Jornada Parcial de Trabalho Docente, prestaram serviços sujeitos à mesma jornada de trabalho docente, durante quaisquer 120 (cento e vinte) meses intercalados e de sua opção, terão seus proventos calculados com base nos valores dos padrões de vencimentos constantes da Tabela I, II ou III, conforme o caso, da Escala de Vencimentos 5,

instituída pelo Art. 1º da Lei Complementar nº 247, de 6 de abril de 1981.

Parágrafo único - Para os fins do disposto nos incisos I e II deste Art., se o docente tiver exercido, no período correspondente aos 84 (oitenta e quatro) meses ininterruptos ou, 120 (cento e vinte) meses intercalados, conforme o caso, cargo ou função-atividade ao qual tenha sido aplicada a Tabela I, II ou III das Escalas de Vencimentos 1, 2, 3, 4, 6 ou 7, instituídas pelo Art. 1º da Lei Complementar nº 247, de 6 de abril de 1981, computar-se-á:

1. como se em Jornada Integral de Trabalho Docente fosse, o tempo em que, no período, esteve no exercício de cargo ou função-atividade em Jornada Completa de Trabalho ao qual tenha sido aplicada a Tabela I;

2. como se em Jornada Completa de Trabalho Docente fosse o tempo em que, no período, esteve no exercício de cargo ou função-atividade em Jornada Comum de Trabalho, ao qual tenha sido aplicada a Tabela II;

3. como se em Jornada Parcial de Trabalho Docente fosse o tempo em que, no período, esteve no exercício de cargo ou função-atividade em jornada inferior a 30 (trinta) horas semanais de trabalho, ao qual tenha sido aplicada a Tabela III.

SEÇÃO III
Da Jornada de Trabalho do Especialista de Educação e a Incorporação para fins de Aposentadoria

Art. 38 - Os cargos de especialista de educação serão exercidos em Jornada Completa de Trabalho, prevista no inciso I do Art. 70 da Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978.

Parágrafo único - para os fins do Art. 78 da Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978, alterado pelo Art. 4º da Lei Complementar nº 247, de 6 de abril de 1981, se o especialista de educação tiver exercido, no período correspondente aos 60 (sessenta) meses imediatamente anteriores à aposentadoria, cargo ou função-atividade docente do Quadro do Magistério, computar-se-á:

1. como se em Jornada Completa de Trabalho fosse, o tempo em que, no período, como docente, esteve em Jornada Integral de Trabalho Docente; ou em Jornada Parcial de Trabalho Docente e mais 20 (vinte) horas-aula de carga suplementar de trabalho docente; ou em Jornada Completa de Trabalho Docente e mais 10 (dez) horas-aula de carga suplementar de trabalho docente.

2. como se em Jornada Comum de Trabalho, fosse, o tempo em que, no período, como docente, esteve em Jornada Completa de Trabalho Docente e/ou Jornada Parcial de Trabalho Docente.

Art. 39 - É assegurado ao especialista de educação o direito de optar, por ocasião da aposentadoria, a pedido, ou por implemento de idade, em substituição à aplicação do disposto no Art. anterior, por uma das seguintes hipóteses:

I - quando o especialista de educação prestou serviços sujeito à mesma Jornada de Trabalho ou à Jornada Integral de Trabalho Docente, durante quaisquer 84 (oitenta e quatro) meses ininterruptos, em cargo ao qual tenha sido aplicada a Tabela I da Escala de Vencimentos 5, instituída pelo Art. 1º da Lei Complementar nº 247, de 6 de abril de 1981, terá seus proventos calculados de acordo com a Tabela da mesma Escala de Vencimentos;

II - quando o especialista de educação prestou serviços sujeito à mesma Jornada de Trabalho ou à Jornada Integral de Trabalho Docente, durante quaisquer 120 (cento e vinte) meses intercalados e de sua opção, terá seus proventos calculados com base nos valores dos padrões de vencimentos, constantes da Tabela I da Escala de Vencimentos 5, instituída pelo Art. 1º da Lei Complementar nº 247, de 6 de abril de 1981.

Parágrafo único - Na hipótese de aposentadoria por invalidez, qualquer que

seja o tempo de serviço, será com vencimentos integrais.

SEÇÃO IV
Da Carga Suplementar de Trabalho e da Carga Reduzida de Trabalho

Art. 40 - Os docentes, sujeitos às jornadas de trabalho previstas no Art. 27, poderão exercer carga suplementar de trabalho.

Art. 41 - Entende-se por carga suplementar de trabalho o número de horas prestadas pelo docente, além daquelas fixadas para a jornada de trabalho a que estiver sujeito.

§ 1º - As horas prestadas a título de carga suplementar, são constituídas de horas-aula e horas-atividades;

§ 2º - O número de horas semanais correspondentes à carga suplementar de trabalho não excederá à diferença entre 45 (quarenta e cinco) e o número de horas previstos para a jornada de trabalho a que estiver sujeito o docente, exceto nos casos de docentes que atuam em escolas localizadas em zonas rurais, cujo número poderá chegar a 50 (cinquenta) na forma que dispuser o regulamento.

Art. 42 - Nos casos em que o conjunto de horas-aula e de horas-atividade, cumpridas pelo servidor admitido nos termos do § 1º do Art. 17 desta lei complementar, for inferior ao fixado para a Jornada Parcial de Trabalho Docente, configurar-se-á carga reduzida de trabalho.

Art. 43 - O tempo destinado a horas-atividade para a carga suplementar ou reduzida de trabalho corresponderá, no mínimo, a 20% (vinte por cento) e, no máximo, 33% (trinta e três por cento) do número de aulas semanais, prestadas a esse título, na forma que for estabelecida em regulamento.

Parágrafo único - Para o cálculo de que trata este Art., observar-se-á o disposto no Art. 29 desta lei complementar.

SEÇÃO V
Da Hora-Atividade

Art. 44 - A hora-atividade é um tempo remunerado de que disporá o docente, prioritariamente, para participar de reuniões pedagógicas e, ainda, para a preparação de aulas, correção de trabalhos e provas, pesquisa, atendimento a pais e alunos (vetado).

CAPÍTULO IX
Da Classificação para Atribuição de Classes e/ou Aulas

Artigo 45 - A Secretaria da Educação realizará a distribuição de classes ou aulas aos docentes observando critérios objetivos e considerando a jornada ampliada, participação em formações, assiduidade e a fixação do docente em uma única escola, sem prejuízo de outros critérios fixados em regulamento pelo Secretário da Educação, como tempo de serviço do servidor, em caso de empate. (Alterado pela Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023).

I - quanto à situação funcional:

Faixa I:

a) os titulares de cargos, providos mediante concurso de provas e títulos, correspondentes aos componentes curriculares das aulas ou classes serem atribuídas;

b) os titulares de cargos destinados, na forma da legislação específica, correspondentes aos componentes curriculares das aulas a serem atribuídas, desde que os cargos das disciplinas suprimidas tenham sido providos mediante concurso de provas e títulos;

c) os demais titulares de cargos correspondentes aos componentes curriculares das aulas ou classes a serem atribuídas.

Faixa 2 (Vetado)

Faixa 3: Os servidores a que se refere o Art. 205 da Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978, ocupantes de função-atividade, correspondente ao componente curricular das aulas ou classes a serem

atribuídas, em conformidade com critérios a serem fixados em regulamento.

II - quanto à habilitação:

a) a específica do cargo ou função-atividade;

b) a não específica.

III - quanto ao tempo de serviço:

a) os que contarem maior tempo de serviço na unidade escolar como docentes no campo de atuação referente a aulas e/ou classes a serem atribuídas;

b) os que contarem maior tempo de serviço no cargo ou função-atividade com docentes no campo de atuação referente a aulas e/ou classes a serem atribuídas;

c) os que contarem maior tempo de serviço no Magistério Público Oficial de 1º e/ou 2º Graus da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em função docente, no campo de atuação referente às aulas e/ou classes a serem atribuídas.

IV - quanto aos títulos:

a) certificado de aprovação em concurso público de provas e títulos, específico dos componentes curriculares correspondentes às aulas e/ou classes a serem atribuídas;

b) diplomas de Mestre e Doutor, correspondentes ao campo de atuação relativo às aulas e/ou classes a serem atribuídas.

§ 1º - Revogado.

§ 2º - Revogado.

§3º- Revogado. (3º revogado pela Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022, com efeitos a partir de 60 (sessenta) dias após a data da sua publicação).

§ 4º- Revogado. (§ 4º revogado pela Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022, com efeitos a partir de 60 (sessenta) dias após a data da sua publicação)

CAPÍTULO X
Da Aplicação do Sistema de Pontos
SEÇÃO I

Art. 46 - Revogado.
Art. 47 - Revogado.
Art. 48 - Revogado.

SEÇÃO II

Art. 49 - Revogado.
Art. 50 - Revogado.
Art. 51 - Revogado.
Art. 52 - Revogado.

SEÇÃO III
Do Adicional de Magistério

Art. 53 - Revogado.
Art. 54 - Revogado.
Art. 55 - Revogado.
Art. 56 - Revogado.

Art. 57 - Os pontos atribuídos nos termos do disposto no Art. 54 desta lei complementar serão registrados sob a denominação de "pontos de adicional de Magistério".

§ 1º - A cada 5 (cinco) pontos de adicional de Magistério atribuídos, deverá ocorrer o enquadramento do funcionário ou do servidor na referência numérica imediatamente superior àquela em que os mesmos se encontrarem.

§ 2º - Cessará a atribuição dos pontos a título de adicional de Magistério, quando o funcionário ou o servidor atingirem a referência final da classe a que pertencerem.

SEÇÃO IV
Nas Formas de Provimento de Cargo ou de Preenchimento de Função-Atividade

Art. 58 - Para fins de enquadramento do cargo ou função-atividade do funcionário ou do servidor do Quadro do Magistério que venham a ocupar novo cargo ou função-atividade do mesmo Quadro, proceder-se-á à apuração do número de pontos consignados em seu prontuário, até a data do exercício do novo cargo ou função-atividade, em decorrência de:

I - adicional por tempo de serviço;

II - aplicação do Art. 24 ou 25 das Disposições Transitórias da Lei

Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978;

III - promoção por merecimento: pontos-assiduidade, na forma do § 4º do Art. 48 desta lei complementar;

IV - progressão funcional, na forma do § 7º e 8º do Art. 49 desta lei complementar, ressalvado o disposto no Art. 50 desta lei complementar;

V - adicional de Magistério, na forma do parágrafo 1º do Art. 57 desta lei complementar.

§ 1º - Os pontos a que se refere o inciso III serão computados somente quando totalizarem 5 (cinco) ou múltiplo de 5 (cinco)

§ 2º - O disposto no parágrafo anterior aplica-se, também, aos pontos de que tratam o inciso IV e o inciso V.

§ 3º - O novo cargo ou função-atividade será enquadrado em referência numérica situada tantas referências acima da inicial da respectiva classe quanto for a parte inteira da divisão, por 5 (cinco), do total de pontos apurados na forma dos incisos I a V e dos parágrafos anteriores.

§ 4º - Aplicadas as disposições dos parágrafos 1º e 2º, os pontos excedentes a 5 (cinco) ou a múltiplo de 5 (cinco) produzirão efeitos em relação ao novo cargo ou função-atividade.

Art. 59 - Os pontos decorrentes de progressão funcional e de adicional de Magistério não serão considerados para efeito de enquadramento, quando o funcionário ou o servidor do Quadro do Magistério forem prover cargo ou forem admitidos para função-atividade não pertencentes ao Quadro do Magistério.

Parágrafo único - Os pontos decorrentes de adicional de Magistério, de que trata o "caput", serão computados nas seguintes hipóteses:

1. provimento de cargo em comissão ou designação para o exercício de função retribuída mediante "pró-labore", de que trata o Art. 28 da Lei nº 10.168, de 10 de julho de 1968, de natureza diretiva dos órgãos centrais e regionais da Secretaria de Estado da Educação e do Conselho Estadual de Educação;

2. provimento de cargo em comissão de Assessor Técnico, de Assistente Técnico de Gabinete e de Assistente Técnico de Direção I, II ou III da Secretaria de Estado da Educação.

Art. 60 - Nos casos de substituição, de que tratam os Art.s 80 a 83 da Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978, e nos casos de retribuição mediante "pró-labore", de que trata o Art. 28 da Lei nº 10.168, de 10 de julho de 1968, aplicar-se-á o disposto nos Artigos 58 e 59 desta lei complementar.

CAPÍTULO XI
Dos Direitos e dos Deveres
SEÇÃO I
Dos Direitos

Art. 61 - Além dos previstos em outras normas, são direitos do integrante do Quadro do Magistério:

I - ter a seu alcance informações educacionais, bibliografia, material didático e outros instrumentos bem como contar com assistência técnica que auxilie e estimule a melhoria de seu desempenho profissional e a ampliação de seus conhecimentos;

II - ter assegurada a oportunidade de frequentar cursos de formação, atualização e especialização profissional;

III - dispor, no ambiente de trabalho, de instalações e material técnico-pedagógico suficientes e adequados para que possa exercer com eficiência e eficácia suas funções;

IV - ter liberdade de escolha e de utilização de materiais, de procedimentos didáticos e de instrumento de avaliação do processo ensino-aprendizagem, dentro dos princípios psicopedagógicos, objetivando alicerçar o respeito à pessoa humana e, a construção do bem comum;

V - receber remuneração de acordo com a classe, nível de habilitação, tempo de

serviço e regime de trabalho, conforme o estabelecido por esta lei.

VI - receber remuneração por serviço extraordinário, desde que devidamente convocado para tal fim, independentemente da classe a que pertencer;

VII - receber auxílio para a publicação de trabalhos e livros didáticos ou técnico-científicos, quando solicitado e aprovado pela Administração;

VIII - ter assegurada a igualdade de tratamento no plano técnico-pedagógico, independentemente do regime jurídico a que estiver sujeito;

IX - receber, através dos serviços especializados de educação, assistência ao exercício profissional;

X - participar, como integrante do Conselho de Escola, dos estudos e deliberações que afetam o processo educacional;

XI - participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares;

XII - reunir-se na unidade escolar, para tratar de assuntos de interesse da categoria e da educação em geral, sem prejuízo das atividades escolares.

XIII - Vetado.

Art. 62 - Os docentes em exercício nas unidades escolares gozarão férias de acordo com o Calendário Escolar.

Parágrafo único - Aplicar-se-ão as disposições do "caput" ao docente readaptado com exercício nas unidades escolares.

SEÇÃO II
Dos Deveres

Art. 63 - O integrante do Quadro do Magistério tem o dever constante de considerar a relevância social de suas atribuições mantendo conduta moral e funcional adequada à dignidade profissional, em razão da qual, além das obrigações previstas em outras normas, deverá:

I - conhecer e respeitar as leis;

II - preservar os princípios, os ideais e fins da Educação Brasileira, através de seu desempenho profissional;

III - empenhar-se em prol do desenvolvimento do aluno, utilizando processos que acompanhem o progresso científico da educação

IV - participar das atividades educacionais que lhe forem atribuídas por força de suas funções;

V - comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando suas tarefas com eficiência, zelo e presteza;

VI - manter espírito de cooperação e solidariedade com a equipe escolar e a comunidade em geral;

VII - incentivar a participação, o diálogo e a cooperação entre educandos, demais educadores e a comunidade em geral, visando à construção de uma sociedade democrática;

VIII - assegurar o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando;

IX - respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com eficácia de seu aprendizado;

X - comunicar à autoridade imediata as irregularidades de que tiver conhecimento, na sua área de atuação, ou, às autoridades superiores, no caso de omissão por parte da primeira;

XI - zelar pela defesa dos direitos profissionais e pela reputação da categoria profissional;

XII - fornecer elementos para a permanente atualização de seus assentamentos, junto aos órgãos da Administração;

XIII - considerar os princípios psicopedagógicos, a realidade socioeconômica da clientela escolar e as diretrizes da Política Educacional da escolha e utilização de materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem;

XIV - participar do Conselho de Escola;

XV - participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares;

XVI - elaborar e manter banco de planos de aula das disciplinas que ministra à disposição da equipe gestora da escola com no mínimo 5 (cinco) aulas à frente do dia letivo atual, visando a garantir que não haja descontinuidade do conteúdo no caso de necessidade de ausência ao trabalho. (Inciso XVI acrescentado pela Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022, com efeitos a partir de 60 (sessenta) dias após a data da sua publicação).

XVII - promover a busca ativa dos educandos durante as atividades do ano letivo escolar. (Inciso XVII acrescentado pela Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022, com efeitos a partir de 60 (sessenta) dias após a data da sua publicação).

CAPÍTULO XII
Dos Afastamentos

Art. 64 - O docente e/ou especialista de educação poderão ser afastados do exercício de seu cargo, respeitado o interesse da Administração Estadual, para os seguintes fins:

I - prover cargo em comissão;

II - exercer atividades inerentes ou correlatas às de Magistério, em cargos ou funções previstos nas unidades e/ou órgãos da Secretaria de Estado da Educação e no Conselho Estadual de Educação;

III - exercer a docência em outras modalidades de ensino de 1º e 2º graus, por tempo determinado, a ser fixado em regulamento, com ou sem prejuízo de vencimentos e das demais vantagens do cargo;

IV - exercer, por tempo determinado, atividade em órgãos ou entidades da União, de outros Estados, de Municípios, em outras Secretarias de Estado de São Paulo, em Autarquias, e em outros Poderes Públicos, com ou sem prejuízo de vencimentos e das demais vantagens do cargo, mediante sua anuência, não podendo ultrapassar o limite de um funcionário para cada Estado da União e para cada Município do Estado de São Paulo;

V - exercer, junto a entidades conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação, sem prejuízo de vencimentos e das demais vantagens do cargo, atividades inerentes às do Magistério;

VI - frequentar curso de pós-graduação, de aperfeiçoamento, especialização ou de atualização, no país ou no exterior, com ou sem prejuízo de vencimentos mas sem o das demais vantagens do cargo;

VII - desenvolver atividades junto às Entidades de Classe do Magistério Oficial de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo, até o limite máximo de 10 (dez) dirigentes por Entidade, na forma a ser regulamentada;

VIII - exercer, por tempo determinado, a atividade docente ou correlata às de Magistério, no Sistema Carcerário do Estado, subordinado a Secretaria de Estado da Justiça, sem prejuízo de vencimentos e das demais vantagens do cargo.

IX - exercer cargo ou substituir ocupante de cargo, quando este estiver afastado, desde que de mesma classe, classificado em área de jurisdição de qualquer Delegacia de Ensino.

§ 1º - Os afastamentos referidos no inciso II serão concedidos sem prejuízo de vencimentos e das demais vantagens do cargo, devendo o especialista ou docente cumprir regime de trabalho semanal de 40 (quarenta) horas.

§ 2º - Consideram-se atribuições inerentes às do Magistério aquelas que são próprias do cargo e da função-atividade do Quadro do Magistério.

§ 3º - Consideram-se atividades correlatas às de Magistério aquelas relacionadas com a docência em outras modalidades de ensino, bem como as de natureza técnica, relativas ao desenvolvimento de estudos, planejamento, pesquisas, supervisão e orientação em currículos, administração escolar, orientação educacional, capacitação de docentes, especialistas de educação, direção, assessoramento e assistência

técnica, exercidas em unidades e/ou órgãos da Secretaria de Estado da Educação e do Conselho Estadual de Educação.

Art. 65 - Ao titular de cargo do Quadro do Magistério, quando o cônjuge estiver no exercício de cargo de Prefeito de Município do Estado de São Paulo, poderá ser concedido afastamento, sem prejuízo de vencimentos e das demais vantagens do cargo, junto à Prefeitura respectiva, enquanto durar o mandato.

Art. 66 - Aplicar-se-ão ao pessoal do Quadro do Magistério, no que couber, as disposições relativas a outros afastamentos previstos na legislação respectiva.

CAPÍTULO XIII
Do Sistema Retribuitório
SEÇÃO I
Do Enquadramento das Classes

Art. 67 - O Enquadramento das Classes do Quadro do Magistério, constante do Anexo de Enquadramento das Classes - Escala de Vencimentos 5, a que se refere o Art. 3º da Lei Complementar nº 247, de 6 de abril de 1981, mantidas a denominação, a tabela e a amplitude, fica com as referências iniciais e finais fixadas em conformidade com os Anexos II e III que fazem parte integrante desta lei complementar:

I - Anexo II, a partir de 1º de janeiro de 1986;

II - Anexo III, a partir de 1º de janeiro de 1987;

Art. 68 - A Escala de Vencimentos 5, a que alude o item 5 do § 1º do Art. 1º da Lei Complementar nº 247, de 6 de abril de 1981, passa a ser constituída de:

I - 49 (quarenta e nove) referências, a partir de 1º de janeiro de 1986;

II - 52 (cinquenta e duas) referências, a partir de 1º de janeiro de 1987.

Parágrafo único - O Poder Executivo baixará, por Decreto, os valores que resultarem da aplicação do disposto neste Art..

SEÇÃO II
Das Vantagens Pecuniárias pela Carga Suplementar de Trabalho Docente
SUBSEÇÃO I
Da Carga Suplementar de Trabalho Docente

Art. 69 - A retribuição pecuniária por hora prestada a título de carga suplementar de trabalho de que trata o Art. 41 desta lei complementar corresponderá a 1% (um por cento) do valor fixado na Tabela III da Escala de Vencimentos 5, instituída pelo Art. 1º da Lei Complementar nº 247, de 6 de abril de 1981, para o padrão do cargo ou função-atividade em que se encontrarem enquadrados o funcionário ou servidor.

Parágrafo único - O docente, titular de cargo de Professor I, que vier a ministrar aulas nos termos do disposto no Art. 41, desta lei complementar terá a retribuição pecuniária de que trata este Art., calculada sobre o valor do padrão inicial da classe de Professor II ou Professor III, conforme o caso, se o padrão em que se encontrar for inferior àquele.

Art. 70 - Para efeito de cálculo de retribuição, correspondente à carga suplementar mensal do docente, o mês será considerado como tendo 5 (cinco) semanas.

Art. 71 - Para todos os efeitos legais, será incorporada aos vencimentos ou salários do docente, titular de cargo ou ocupante de função-atividade, por ocasião da aposentadoria, a quantidade de horas, prestadas a título de carga suplementar de trabalho, que resultar da soma das que, no término de cada ano, forem apuradas mediante aplicação da fração 1/30 (um trinta avos) sobre a média mensal das horas efetivamente prestadas àquele título, do mesmo ano.

§ 1º - Far-se-ão, até a casa dos centésimos, as apurações anuais relativas à

média mensal e à fração de 1/30 (um trinta avos), devendo-se arredondar para um inteiro a fração que se verificar na soma final;

§ 2º - Os órgãos de pessoal procederão, anualmente, ao registro das apurações feitas na forma deste Art..

Art. 72 - É assegurado ao docente, titular de cargo ou ocupante de função-atividade, o direito de, por ocasião da aposentadoria e em substituição à aplicação do disposto no Art. anterior, optar pela incorporação aos seus vencimentos e salários da quantidade de horas prestadas a título de carga suplementar de trabalho, correspondente à média mensal das horas efetivamente prestadas àquele título:

I - nos 60 (sessenta) meses anteriores àquele em que houver sido protocolado o pedido de aposentadoria;

II - durante quaisquer 84 (oitenta e quatro) meses ininterruptos, anteriores àquele em que houver sido protocolado o pedido de aposentadoria;

III - em quaisquer 120 (cento e vinte) meses intercalados, anteriores àquele em que houver sido protocolado o pedido de aposentadoria.

§ 1º - Nos casos de aposentadoria por implemento de idade, aplicar-se-ão os incisos I, II e III deste Art..

§ 2º - Será arredondada para um inteiro a fração que resultar-se de cálculo previsto neste Art..

Art. 73 - Para determinação do limite máximo de horas, prestadas a título de carga suplementar e suscetíveis de incorporação, nos termos do Art. 71 desta lei complementar ou do Art. anterior, observar-se-ão as seguintes disposições:

I - tomar-se-á, alternativamente:

a) o valor do padrão do cargo ou da função-atividade, na data da aposentadoria, se o funcionário ou o servidor tiverem estado sujeitos à mesma jornada de trabalho, durante os 60 (sessenta) meses imediatamente anteriores àquele evento;

b) o valor do padrão do cargo ou da função-atividade, na data da aposentadoria, apurado em conformidade com o disposto no § 2º do Art. 36, desta lei complementar, se o funcionário ou o servidor tiverem estado sujeitos a mais de uma jornada de trabalho, durante os 60 (sessenta) meses imediatamente anteriores àquele evento;

II - dividir-se-á um dos valores a que alude o inciso anterior, conforme o caso, pelo valor unitário da hora prestada a título de carga suplementar de trabalho, apurado na forma do Art. 69 desta lei complementar;

III - deduzir-se-á de 225 (duzentos e vinte e cinco) ou de até 250 (duzentos e cinquenta), se for o caso, o número de horas que for determinado pela operação a que se refere o inciso anterior;

IV - constituir-se-á em limite máximo de horas suscetíveis de incorporação, a título de carga suplementar de trabalho, o número que resultar do cálculo previsto no inciso anterior.

Art. 74 - O professor efetivo, que, acumulando dois cargos docentes, exonerar-se de um deles, poderá para os fins previstos nos Art.s 71, 72 e 73, todos desta lei complementar, manifestar opção no sentido de que sejam consideradas como carga suplementar de trabalho, relativa ao cargo no qual permanecer como titular, as horas-aula e horas-atividade prestadas no cargo do qual se tiver exonerado.

Art. 75 - O valor da hora incorporada nos termos do Art. 71 e 72, ambos desta lei complementar, corresponderá a 1% (um por cento) do valor fixado na Tabela III da Escala de Vencimentos 5, instituída pelo Art. 1º da Lei Complementar nº 247, de 6 de abril de 1981, para o padrão do cargo ou função-atividade em que se encontrar o funcionário ou servidor na data da aposentadoria.

SUBSEÇÃO II
Da Carga Reduzida de Trabalho

Art. 76 - A retribuição pecuniária por hora prestada a título de carga reduzida de trabalho, a que se refere o Art. 42 desta lei complementar, corresponderá a 1% (um por cento) do valor fixado na Tabela III da Escala de Vencimentos 5, instituída pelo Art. 1º da Lei Complementar nº 247, de 6 de abril de 1981, para o padrão inicial da classe do Professor I, II e III conforme a licenciatura curta ou plena.

Parágrafo único - Para o cálculo de que trata este Art., observar-se-á o disposto no Art. 70 desta lei complementar.

Art. 77 - Na hipótese de o docente admitido para ministrar aulas a título de carga reduzida de trabalho, nos termos do Art. 42 desta lei complementar, ter tido anteriormente, quando em Jornada Parcial de Trabalho Docente, pontos atribuídos em decorrência de adicional por tempo de serviço, promoção por merecimento, progressão funcional e adicional de Magistério, a retribuição pecuniária por hora prestada a título de carga reduzida de trabalho será apurada mediante observância dos seguintes procedimentos:

I - verificar-se-á o número de pontos consignados no respectivo prontuário, em decorrência de adicional por tempo de serviço, promoção por merecimento, progressão funcional e adicional de Magistério, até a data da admissão para ministrar aulas a título de carga reduzida de trabalho, observado o disposto no § 1º e no § 2º do Art. 58 desta lei complementar.

II - a retribuição pecuniária por hora prestada corresponderá a 1% (um por cento) do valor fixado na Tabela III da Escala de Vencimentos 5, para a referência numérica que se situar tantas referências acima da inicial da classe de Professor II ou III, conforme o caso, quanto for a parte inteira da divisão, por 5 (cinco), do total de pontos apurados, na forma prevista no inciso anterior, respeitado o grau em que se encontrava o docente na situação anterior.

Art. 78 - O docente que, ao se aposentar, estiver exercendo carga reduzida de trabalho, terá os proventos calculados com base na média mensal do número de horas prestadas, a esse título, que resultar da soma das que, no término de cada ano, forem apuradas mediante aplicação da fração 1/30 (um trinta avos) sobre a média mensal das horas efetivamente prestadas àquele título, no mesmo ano.

Parágrafo único - Far-se-ão, até a casa dos centésimos, as apurações anuais relativas à média mensal e à fração 1/30 (um trinta avos), devendo arredondar-se para um inteiro a fração que se obtiver na soma final.

Art. 79 - É assegurado ao docente, de que trata o Art. anterior, o direito de, por ocasião da aposentadoria e em substituição à aplicação do disposto no mesmo Art., optar pelo cálculo dos proventos, com base na média mensal das horas prestadas a título de carga reduzida, a saber:

I - nos 60 (sessenta) meses anteriores àquele em que houver sido protocolado o pedido de aposentadoria;

II - durante quaisquer 84 (oitenta e quatro) meses ininterruptos, anteriores àquele em que houver sido protocolado o pedido de aposentadoria;

III - em quaisquer 120 (cento e vinte) meses intercalados anteriores àquele em que houver sido protocolado o pedido de aposentadoria.

§ 1º - Nos casos de aposentadoria por implemento de idade, aplicar-se-ão os incisos I, II e III deste Art..

§ 2º - Será arredondada para um inteiro a fração que resultar do cálculo previsto neste Art..

§ 3º - Na hipótese de aposentadoria por invalidez, qualquer que seja o tempo de serviço, será com vencimentos integrais.

Art. 80 - Será incluído para apuração da média mensal de que tratam os Art.s 78 e 79, ambos desta lei complementar, o número de horas prestadas pelo docente a título de carga suplementar de trabalho, nos períodos ali previstos, em qualquer das Jornadas de Trabalho Docente.

Art. 81 - Para cálculo dos proventos nas hipóteses previstas nos Art.s 78 e 79, ambos desta lei complementar, o valor de cada hora corresponderá a 1% (um por cento):

I - do valor fixado na Tabela III da Escala de Vencimentos 5, instituída pelo Art. 1º da Lei Complementar nº 247, de 6 de abril de 1981, para o padrão inicial da classe de Professor II ou Professor III, conforme a licenciatura curta ou plena.

II - do valor do padrão, determinado nos termos do Art. 78 desta lei complementar, na hipótese ali prevista.

SEÇÃO III
Do Pagamento Proporcional de Férias

Art. 82 - Na hipótese da dispensa prevista nos incisos I e II do Art. 26 desta lei complementar, o docente, ocupante de função-atividade, fará jus ao pagamento relativo ao período de férias, na base de 1/12 (um doze avos) do valor percebido por mês de serviço prestado.

Parágrafo único - A Secretaria da Educação baixará normas regulamentares para a operacionalização deste Art..

CAPÍTULO XIV
Da Gratificação pelo Trabalho Noturno

Artigo 83 - Revogado. (Artigo 83 revogado pela Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022, com efeitos a partir de 60 (sessenta) dias após a data da sua publicação).

Artigo 84 - Revogado. (Artigo 84 revogado pela Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022, com efeitos a partir de 60 (sessenta) dias após a data da sua publicação).

Artigo 85 - Revogado. (Caput" revogado pela Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022, com efeitos a partir de 60 (sessenta) dias após a data da sua publicação).

§ 1º - Revogado. (§ 1º revogado pela Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022, com efeitos a partir de 60 (sessenta) dias após a data da sua publicação).

§ 2º - Revogado. (§ 2º revogado pela Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022, com efeitos a partir de 60 (sessenta) dias após a data da sua publicação).

Artigo 86 - Revogado. ("Caput" revogado pela Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022, com efeitos a partir de 60 (sessenta) dias após a data da sua publicação).

Parágrafo único - Revogado. (Parágrafo único revogado pela Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022, com efeitos a partir de 60 (sessenta) dias após a data da sua publicação).

1. Revogado. (Item 1 revogado pela Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022, com efeitos a partir de 60 (sessenta) dias após a data da sua publicação).

2. Revogado. (Item 2 revogado pela Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022, com efeitos a partir de 60 (sessenta) dias após a data da sua publicação)

Artigo 87 - Revogado. (Artigo 87 revogado pela Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022, com efeitos a partir de 60 (sessenta) dias após a data da sua publicação).

Artigo 88 - Revogado. (Artigo 88 revogado pela Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022, com efeitos a partir de 60 (sessenta) dias após a data da sua publicação)

CAPÍTULO XV
Das Disposições Gerais e Finais

Art. 89 - As escolas agrupadas serão dirigidas por titulares de cargo de Assistente de Diretor de Escola, do Quadro do Magistério.

Artigo 90 - As funções de Diretor de Escola e de Delegado de Ensino, enquanto

não criados os cargos correspondentes, serão retribuídas mediante "pró-labore", na forma e condições previstas no artigo 28 da Lei n.º 10.168, de 10 de julho de 1968.

Art. 91 - Consideram-se efetivamente exercidas as horas-aula e/ou horas-atividade que o docente deixar de prestar por motivo de férias escolares, suspensão de aulas por determinação superior, recesso escolar, e de outras ausências que a legislação considere como de efetivo exercício para todos os efeitos legais.

Parágrafo único - As horas-aula e horas-atividade que o docente deixar de prestar, em virtude de licença concedida para tratamento de saúde, considerar-se-ão exercidas para fins de pagamento e, para os efeitos de incorporação aos cálculos dos proventos.

Artigo 93 - Revogado. (Artigo 93 revogado pela Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022, com efeitos a partir de 60 (sessenta) dias após a data da sua publicação).

Art. 94 - Além das férias regulamentares, os especialistas de educação, com exercício na unidade escolar, serão dispensados do ponto por 10 (dez) dias, durante o período de recesso escolar de julho, conforme calendário homologado pelo Delegado de Ensino.

Art. 95 - O Conselho de Escola, de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo Diretor da Escola, terá um total mínimo de 20 (vinte) e máximo de 40 (quarenta) componentes, fixado sempre proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino.

§ 1º - A composição a que se refere o ”caput” obedecerá a seguinte proporcionalidade:

I - 40% (quarenta por cento) de docentes;

II - 5% (cinco por cento) de especialistas de educação excetuando-se o Diretor de Escola;

III - 5% (cinco por cento) dos demais funcionários;

IV - 25 % (vinte e cinco por cento) de pais de alunos;

V - 25% (vinte e cinco por cento) de alunos;

§ 2º - Os componentes do Conselho de Escola serão escolhidos entre os seus pares, mediante processo eletivo.

§ 3º - Cada segmento representado no Conselho de Escola elegerá também 2 (dois) suplentes, que substituirão os membros efetivos em suas ausências e impedimentos.

§ 4º - Os representantes dos alunos terão sempre direito a voz e voto, salvo nos assuntos que, por força legal, sejam restritos ao que estiverem no gozo da capacidade civil.

§ 5º - São atribuições do Conselho de Escola:

I - Deliberar sobre:

a) diretrizes e metas da unidade escolar;

b) alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;

c) projetos de atendimento psicopedagógicos e material ao aluno;

d) programas especiais visando à integração escola-família-comunidade;

e) criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola;

f) prioridades para aplicação de recursos da Escola e das instituições auxiliares;

g) a indicação, a ser feita pelo respectivo Diretor de Escola, do Assistente de Diretor de Escola, quando este for oriundo de outra unidade escolar;

h) as penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar;

II - Elaborar o calendário e o regimento escolar, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação e a legislação pertinente;

III - Apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seus desempenhos em face das diretrizes e metas estabelecidas.

§ 6º - Nenhum dos membros do Conselho de Escola poderá acumular votos,

não sendo também permitidos os votos por procuração.

§ 7º - O Conselho de Escola deverá reunir-se, ordinariamente, 2 (duas) vezes por semestre e, extraordinariamente, por convocação do Diretor da Escola ou por proposta de, no mínimo, 1/3 (um terço) de seus membros.

§ 8º - As deliberações do Conselho constarão de ata, serão sempre tornadas públicas e adotadas por maioria simples, presentes a maioria absoluta de seus membros.

Art. 96 - Aplicam-se aos integrantes do Quadro do Magistério, subsidiariamente, as disposições do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado e as normas relativas ao sistema de Administração de Pessoal, instituído pela Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978, no que couber.

Parágrafo único - Aos integrantes do Quadro do Magistério até o limite de 2 (dois) em cada caso, deixar-se-á de aplicar a vedação a que se refere o Art. 244 da Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968.

Art. 97 - No caso de alteração do currículo escolar que implique supressão de determinada disciplina, área de estudo ou atividade, o ocupante de cargo de professor deverá exercer a docência de outra disciplina, área de estudo ou atividade, para a qual estiver legalmente habilitado, ficando o cargo de que é titular destinado à disciplina, área de estudo ou atividade que vier a assumir, observado o disposto no Art. 33 desta lei complementar.

§ 1º - O professor que, nos termos deste Art., não puder exercer a docência de outra disciplina, área de estudo ou atividade, por não estar legalmente habilitado, ficará em disponibilidade remunerada, com vencimentos proporcionais ao tempo de serviço, nos termos do parágrafo único do Art. 100 da Constituição Federal (Emenda nº 1).

§ 2º - O aproveitamento do funcionário em disponibilidade nos termos do Art. 36 da Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978, far-se-á, desde que venha a obter habilitação para a docência de disciplina, área de estudo ou atividade, constante do currículo escolar.

Art. 98 - O docente readaptado, que permanecer prestando serviços em unidades escolares, ficará sujeito à Jornada de Trabalho Docente na qual estiver incluído, fazendo jus, ainda, à carga suplementar de trabalho docente que prestava no momento da readaptação, podendo também, optar pela média da carga horária dos últimos 60 (sessenta) meses imediatamente anteriores a sua readaptação.

Parágrafo único - O disposto neste Art. não exclui a aplicação do que estabelece o Art. 28 da Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978.

Art. 99 - O docente readaptado, desde que devidamente habilitado, poderá ser nomeado ou designado para exercer, em Jornada Completa de Trabalho, o cargo ou as funções de Assistente de Diretor de Escola, de Diretor de Escola, de Orientador Educacional, de Coordenador Pedagógico ou, em Jornada Integral de Trabalho Docente, as de Professor Coordenador (vetado).

Parágrafo único - A nomeação ou designação de docente readaptado deverá observar a compatibilidade do rol de atividades emitido pelo órgão próprio de readaptação com as atribuições das novas funções. (Parágrafo único com redação dada pela Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022, com efeitos a partir de 60 (sessenta) dias após a data da sua publicação).

Artigo 100 - Ao integrante do Quadro do Magistério aplica-se o § 9º do artigo 115 da Constituição do Estado, na forma do decreto regulamentar. (Redação dada pela Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022)

Art. 101 - A Jornada de Trabalho Docente e, quando for o caso, a carga suplementar a que estiver sujeito o professor readaptado serão cumpridas em horas-aula.

Art. 102 - Dentro de 90 (noventa) dias, contados da publicação desta lei complementar, o órgão próprio da Secretaria de Estado da Educação baixará normas regulamentadoras da situação funcional do docente readaptado.

Art. 103 - O Poder Executivo fica autorizado, na forma que for estabelecida em regulamento, a admitir, nas unidades escolares oficiais do Estado, estagiários devidamente habilitados, aos quais será proporcionada experiência profissional em atividades do Magistério.

Parágrafo único - Poderão ser admitidos como estagiários os alunos das últimas séries dos cursos de formação correspondente.

Art. 104 - Os docentes admitidos em carga reduzida de trabalho são contribuintes obrigatórios do Instituto de Previdência do Estado de São Paulo - IPESP e do Instituto de Assistência Médica ao Serviço Público Estadual - IAMSPE

Art. 105 - As atribuições dos cargos, das funções-atividades e dos postos de trabalho dos integrantes do Quadro do Magistério serão fixadas em regulamento.

Art. 106 - Ficam criados, no Quadro do Magistério, os seguintes cargos:

I - no SQC-I:

3 (três) de Delegado de Ensino.

II - no SQC-II:

a) 600 (seiscentos) de supervisor de Ensino;

b) 250 (duzentos e cinquenta) de Diretor de Escola;

c) 8.500 (oito mil e quinhentos) de Professor III;

Art. 107 - Vetado.

Art. 108 - A Secretaria de Estado da Educação assegurará a realização anual dos cursos a que se refere o inciso III do Art. 49 desta lei complementar, a serem oferecidos a todos os integrantes do Quadro do Magistério.

Art. 109 - Se, no prazo de 30 (trinta) dias não for publicada decisão sobre o pedido de sua aposentadoria, regularmente requerida, fica facultado ao funcionário ou servidor afastar-se do exercício do seu cargo ou função (vetado).

Art. 110 - O titular de cargo ou o ocupante de função-atividade, da série de classes de docentes, poderão optar pelos vencimentos de seu cargo ou pelo salário de sua função-atividade, incluída, em ambos os casos, a respectiva carga suplementar, quando vierem prover cargo em comissão.

Art. 111 - Vetado.

Parágrafo único - Vetado.

Art. 112 - Os cargos de Professor II serão extintos na vacância.

Art. 113 - Vetado.

Art. 114 - As despesas resultantes da aplicação desta lei complementar ocorrerão a conta das dotações próprias consignadas no Orçamento Programa para 1986.

Parágrafo único - Fica o Poder Executivo autorizado a promover, se necessário o remanejamento de dotações específicas ao atendimento de despesas com pessoal e reflexos.

Art. 115 - Esta lei complementar e suas Disposições Transitórias entrarão em vigor a partir de 1º de janeiro de 1986, ficando revogadas as disposições em contrário, e, em especial, a Lei Complementar nº 201, de 9 de novembro de 1978, Lei Complementar nº 217, de 02 de julho de 1979, Art. 1º da Lei Complementar nº 245, de 08 de janeiro de 1981, Art. 5º da Lei Complementar nº 247, de 6 de abril de 1981, Art.s 3º e 4º da

Lei Complementar nº 260, de 30 de junho de 1981, Lei Complementar nº 361, de 24 de novembro de 1984, Lei Complementar nº 375, de 19 de dezembro de 1984, e Lei Complementar nº 407, de 19 de julho de 1985.

CAPÍTULO XVI
Das Disposições Transitórias

Art. 1º - Para efeitos do Sistema de Pontos de que cuida o Título XI da Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978, os pontos consignados no prontuário do funcionário ou servidor do Quadro do Magistério, até 31 de dezembro de 1985, passarão a ser consignados, a partir de 1º de janeiro de 1986, na seguinte conformidade:

I - sob o título de adicional por tempo de serviço, os pontos atribuídos a esse título;

II - sob os títulos que lhes são próprios, os pontos atribuídos com fundamento nos Art.s 24 e 25 das Disposições Transitórias da Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978, alterados pelos incisos IV e V do Art. 1º das Disposições Transitórias da Lei Complementar nº 209, de 17 de janeiro de 1979;

III - sob o título de progressão funcional, os pontos atribuídos a esse título com fundamento no Art. 47 da Lei Complementar nº 201, de 9 de novembro de 1978, observados os limites previstos no item 5 do § 1º do Art. 3º das Disposições Transitórias da Lei Complementar nº 247, de 6 de abril de 1981;

IV - sob o título de adicional de Magistério, a que se refere o Art. 53 desta lei complementar, os pontos atribuídos a título de:

a) evolução funcional, avaliação de desempenho, correspondentes aos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 8º processos avaliatórios, relativos aos exercícios de 1978, 1979, 1980, 1981, 1981, 1982, 1983, 1984 e 1985, desde que homologados;

b) evolução funcional;

c) evolução funcional, nos termos do Art. 7º da Lei Complementar nº 247, de 6 de abril de 1981.

Art. 2º - Observado o Anexo II a que se refere o Art. 67 desta lei complementar, o cargo ou função-atividade de funcionário ou servidor do Quadro do Magistério será enquadrado em referência numérica situada tantas referências acima da inicial da classe a que pertencer, quanto for a parte inteira da divisão, por 5 (cinco), do total de pontos consignados na forma estabelecida no Art. anterior.

§ 1º - Em 1º de janeiro de 1987, proceder-se-á a novo enquadramento do cargo ou função-atividade, nos termos do Anexo III de que cuida o dispositivo mencionado no "caput".

§ 2º - Caberá a autoridade competente a lavra da respectiva apostila e a publicação do ato.

Art. 3º - A contar de 1º de janeiro de 1986, considerado o tempo de serviço até 31 de dezembro de 1985, nos termos do disposto no Art. 47 desta lei complementar, proceder-se-á ao enquadramento de todos os funcionários e servidores no respectivo grau.

Parágrafo único - Na hipótese do funcionário ou o servidor já estarem enquadrados em grau superior aos previstos nos incisos I, II e III do Art. 47 desta lei complementar, fica mantido o referido grau.

Art. 4º - Ficam os atuais cargos de Assistente de Planejamento e Controle Educacional, SQC-I - referência inicial 16 e final 31, do Quadro do Magistério, extintos na vacância.

Art. 5º - Fica assegurado ao titular de cargo docente, cuja disciplina foi extinta do currículo e que, consequentemente, foi declarado adido até 30 de setembro de 1985, o direito de, por ocasião da aposentadoria, se requerida até 30 de junho de 1988, e em substituição às regras estabelecidas nos Art.s 71 e 72, ambos desta lei complementar, optar pela incorporação aos seus vencimentos da quantidade de

horas prestadas a título de aulas excedentes ou carga suplementar de trabalho docente correspondente à média mensal das horas efetivamente prestadas àquele título em quaisquer 60 (sessenta) meses intercalados, anteriores àquele em que houver sido protocolado o pedido.

Parágrafo único - Para os fins do disposto no "caput" deste Art., se o docente tiver exercido, no período correspondente aos 60 (sessenta) meses intercalados, ou não, anteriores àquele em que houver sido protocolado o pedido, cargo ou função de especialista de educação, computar-se-á como se em Jornada Integral de Trabalho Docente fosse, o tempo em que exerceu o respectivo cargo ou a respectiva função.

Art. 6º - Os proventos dos inativos serão revistos na conformidade dos Anexos II e III que fazem parte integrante desta lei complementar.

§ 1º - O valor da aula excedente ou da carga suplementar de trabalho docente, incorporado aos proventos do inativo, será apurado na forma do Art. 69 desta lei complementar.

§ 2º - Para os inativos, aos quais tenha sido concedida a gratificação a título de progressão funcional, nos termos do Art. 47 da Lei Complementar nº 201, de 9 de novembro de 1978, ficam atribuídos, em substituição à referida gratificação, os pontos a que se referem os itens 1 e 2 do § 1º do Art. 49 desta lei complementar.

Art. 7º - Para os fins deste Estatuto, equipara-se a hora prestada a título de carga suplementar de trabalho docente, de que trata o Art. 41, à aula excedente ministrada, ou a esse título percebida, anteriormente à vigência desta lei complementar.

Art. 8º - Caberá ao órgão setorial de recursos humanos da Secretaria da Educação elaborar as propostas de regulamentação das disposições deste Estatuto dentro de 90 (noventa) dias, devendo permanecer vigendo, enquanto não forem regulamentadas as referidas disposições, a legislação específica que disciplina a Lei Complementar nº 201, de 9 de novembro de 1978, naquilo que não colidir com o disposto nesta lei complementar.

Art. 9º - Fica o Poder Executivo autorizado a efetuar o pagamento retroativo de férias proporcionais aos servidores do Quadro do Magistério admitidos em caráter temporário, correspondente ao ano de 1985.

Art. 10 - Fica facultado o retorno ao mesmo cargo do Quadro do Magistério, ao funcionário oriundo desse Quadro, que teve seu cargo transformado com base em legislação anterior, mediante opção, através de requerimento formulado dentro de 60 (sessenta) dias, contados da data da publicação desta lei complementar.

§ 1º - O deferimento da opção de que trata este Art. implica na extinção do cargo atualmente ocupado e na criação de cargo correspondente à situação anterior do funcionário.

§ 2º - Para efeito de enquadramento do cargo, aplicar-se-á as mesmas regras previstas no Art. 1º das Disposições Transitórias desta lei complementar.

§ 3º - O funcionário que se valer da opção prevista neste Art. deverá assumir o efetivo exercício das funções de seu cargo, não podendo dele afastar-se pelo menos durante 1 (um) ano, na forma a ser regulamentada.

§ 4º - Serão consideradas atividades correlatas às de Magistério as funções exercidas com outras denominações pelo docente ou especialista de educação que se valeram da opção prevista neste Art..

§ 5º - O funcionário que retornar ao cargo de origem, nos termos deste Art., será incluído em Jornada de Trabalho Docente correspondente à que estiver sujeito, por ocasião da opção referida no "caput".

§ 6º - O órgão central de recursos humanos fará publicar relação nominal dos funcionários abrangidos por este Art., indicando a denominação do cargo extinto e a do cargo resultante do retorno.

§ 7º - Aplicam-se aos inativos as disposições deste Art., exceto as normas previstas nos §§ 1º, 3º e 4º deste mesmo Art..

Art. 11 - Fica assegurado, para todos os efeitos legais, a contagem do tempo de serviço prestado na regência de classes dos cursos de Alfabetização de Adultos ou Supletivos, previstos na Lei nº 76, de 23 de fevereiro de 1948, na seguinte conformidade:

I - Dias corridos, inclusive férias, para os períodos não concomitantes e não remunerados;

II - Dias corridos, inclusive férias, para os períodos concomitantes não remunerados, na base de 2/3 (dois terços).

Art. 12 - Vetado.

Palácio dos Bandeirantes, aos 27 de dezembro de 1985
FRANCO MONTORO

Anexos - disponíveis em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html

Questões

01. A Lei Complementar nº 444 de 27 de dezembro de 1985 dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. Em seu artigo 95 ela fala sobre o Conselho de Escola (sua composição, atuação, atribuições): § 1º - A composição a que se refere o "caput" obedecerá à seguinte proporcionalidade:

( ) 40% de docentes.
( ) 2% de especialistas em educação, excetuando-se o Diretor de Escola.
( ) 8% dos demais funcionários.
( ) 25% dos pais de alunos.
( ) 25% de alunos.

Indique se as alternativas acima são verdadeiras (V) ou falsas (F):

A - F, V, F, F, V.
B - V, F, F, V, V.
C - V, V, F, V, F.
D - V, V, V, V, V.
E - F, F, F, F, F.

02. Julgue o item abaixo nos termos da Lei Complementar nº 444 de 27 de dezembro de 1985, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista:

A remoção dos integrantes da carreira do Magistério processar-se-á por permuta, por concurso de títulos ou por união de cônjuges, na forma que dispuser o regulamento.

( ) Certo ( ) Errado

03. Julgue o item abaixo nos termos da Lei Complementar nº 444 de 27 de dezembro de 1985, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista:

Entende-se por carga suplementar de trabalho o número de horas prestadas pelo docente, além daquelas fixadas para a jornada de trabalho a que estiver sujeito.

( ) Certo ( ) Errado

Alternativas

01.B (Art. 95, § 1º)
02.Certo (Art. 24)
03.Certo (Art. 41)

9. SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022. Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, altera a Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 e nº 500, de 13 de novembro de 1974, as Leis Complementares nº 444, de 27 de dezembro de 1985, nº 506, de 27 de janeiro de 1987, nº 669, de 20 de dezembro de 1991, nº 679, de 22 de julho de 1992, nº 687, de 07 de outubro de 1992, nº 836, de 30 de dezembro de 1997, nº 1.018, de 15 de outubro de 2007, nº 1.041, de 14 de abril de 2008, nº 1.144, de 11 de julho de 2011 e nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015, revoga as Leis Complementares nº 744, de 28 de dezembro de 1993, nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012, e nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012, e dá providências correlatas. Disponível em: \<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complemen-tar-1374-30.03.2022.html\>. Acesso em: 10 fev. 2023.

LEI COMPLEMENTAR Nº 1.374, DE 30 DE MARÇO DE 2022[44]

Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, altera a Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 e nº 500, de 13 de novembro de 1974, as Leis Complementares nº 444, de 27 de dezembro de 1985, nº 506, de 27 de janeiro de 1987, nº 669, de 20 de dezembro de 1991, nº 679, de 22 de julho de 1992, nº 687, de 07 de outubro de 1992, nº 836, de 30 de dezembro de 1997, nº 1.018, de 15 de outubro de 2007, nº 1.041, de 14 de abril de 2008, nº 1.144, de 11 de julho de 2011 e nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015, revoga as Leis Complementares nº 744, de 28 de dezembro de 1993, nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012, e nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012, e dá providências correlatas.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei complementar:

CAPÍTULO I
Do Plano de Carreira e Remuneração para Professores de Ensino Fundamental e Médio
SEÇÃO I
Disposições Preliminares

Art. 1º - Fica instituído, na forma desta lei complementar, o Plano de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio da Secretaria da Educação.

Art. 2º - Para fins de implantação do Plano de que trata o Art. 1º desta lei complementar, fica instituída a classe de docente, composta por cargos de Professor de Ensino Fundamental e Médio (SQC-II), no Quadro do Magistério da Secretaria da Educação.

Art. 3º - O Plano de que trata o Art. 1º desta lei complementar organiza a estrutura, a carreira e a remuneração da classe de Professor de Ensino Fundamental e Médio, bem como as funções de Especialista em Educação e Gestão Educacional, compreendendo:

I - o estabelecimento de remuneração por subsídio;

II - a evolução do Professor de Ensino Fundamental e Médio nas respectivas

[44] https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html - visitado em 17.06.2024.

trilhas da carreira, exclusivamente, mediante desenvolvimento e desempenho.

Art. 4º - Para efeitos desta lei complementar, são adotadas as seguintes definições:

I - cargo de Professor de Ensino Fundamental e Médio: conjunto de atribuições e responsabilidades conferidas ao docente;

II - classe de Professor de Ensino Fundamental e Médio: conjunto de cargos de Professor de Ensino Fundamental e Médio;

III - carreira de Professor de Ensino Fundamental e Médio: estrutura composta por cargos de provimento efetivo de Professor de Ensino Fundamental e Médio e respectivas referências;

IV - evolução: forma de avanço nas referências da carreira mediante aferição de desempenho e de desenvolvimento;

V - funções de Especialista em Educação e Gestão Educacional: conjunto de atribuições e responsabilidades conferidas ao docente, no exercício de funções de gestão, coordenação, orientação e assessoramento nas diretorias de ensino e nas unidades escolares;

VI - referência: símbolo indicativo do subsídio do cargo de Professor de Ensino Fundamental e Médio;

VII - subsídio: contraprestação pecuniária fixada em lei, paga mensalmente pelo efetivo exercício do cargo de Professor de Ensino Fundamental e Médio;

VIII - trilha: trajetória de exercício profissional percorrida pelo Professor de Ensino Fundamental e Médio, conforme as competências e habilidades necessárias para o exercício do cargo ou das funções.

SEÇÃO II
Da Composição da Carreira

Art. 5º - A carreira de Professor de Ensino Fundamental e Médio é composta pelo cargo de provimento efetivo de Professor de Ensino Fundamental e Médio.

Parágrafo único - O cargo de Professor de Ensino Fundamental e Médio poderá ser exercido na Trilha de Regência, na Trilha de Especialista Educacional e na Trilha de Gestão Educacional, de acordo com o disposto no Art. 14 desta lei complementar.

SEÇÃO III
Do Ingresso

Art. 6º - O ingresso no cargo de Professor de Ensino Fundamental e Médio dar-se-á na referência inicial da Tabela de Subsídio - Licenciatura Plena, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos.

§ 1º - Para provimento do cargo a que se refere o "caput" deste Art., será exigida formação mínima em curso de nível superior de Licenciatura Plena.

§ 2º - O edital do concurso poderá prever a habilitação por áreas de conhecimento, nos termos dos Arts. 26 e 35-A da Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 3º - O Professor de Ensino Fundamental e Médio, desde que habilitado, poderá ministrar aulas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio.

SEÇÃO IV
Da Designação para Funções de Especialista em Educação e Gestão Educacional

Art. 7º - Ficam criadas as seguintes funções de Especialista em Educação e Gestão Educacional:

I - Coordenador de Equipe Curricular;

II - Professor Especialista em Currículo;

III - Coordenador de Gestão Pedagógica;

IV - Vice-Diretor Escolar. (Alterado pela Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023).

§ 1º - As funções de que trata este Art. serão desempenhadas de acordo com os graus diferenciados de formação, responsabilidade e experiência profissional requeridos para seu exercício, observados

os requisitos mínimos e as atribuições especificadas no Anexo I desta lei complementar.

§ 2º - Para fins do disposto neste Art., a quantificação das funções, observado o módulo de pessoal da unidade escolar e da Diretoria de Ensino, serão estabelecidas em regulamento, cabendo ao Secretário da Educação definir as unidades a que se destinam.

§ 3º - O exercício das funções previstas nos incisos I a IV deste Art. poderá ser retribuído pelo pagamento de Adicional de Complexidade de Gestão - ACG, nos termos dos Arts. 52 a 60 desta lei complementar.

SEÇÃO V
Do Estágio Probatório

Art. 8º - Nos 3 (três) primeiros anos de efetivo exercício no cargo de Professor de Ensino Fundamental e Médio, período que caracteriza o estágio probatório, o docente será submetido a Curso de Formação e Avaliação de Desempenho, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades de docência no desempenho do cargo.

Parágrafo único - A aquisição de estabilidade, nos termos do disposto no Art. 41 da Constituição Federal e no Art. 127 da Constituição Estadual, fica condicionada ao desempenho satisfatório na Avaliação de Desempenho e no Curso de Formação durante o período de estágio probatório, conforme regulamentado em decreto.

SEÇÃO VI
Das Jornadas de Trabalho

Art. 9º - Ficam instituídas a Jornada Completa de Trabalho Docente e a Jornada Ampliada de Trabalho Docente para os ocupantes do cargo de Professor de Ensino Fundamental e Médio, assim caracterizadas:

I - Jornada Completa de Trabalho Docente: 25 (vinte e cinco) horas semanais de trabalho;

II - Jornada Ampliada de Trabalho Docente: 40 (quarenta) horas semanais de trabalho.

§ 1º - Para o Professor de Ensino Fundamental e Médio designado para exercer função de Especialista em Educação e Gestão Educacional, aplica-se a jornada prevista no inciso II deste Art..

§ 2º - Declarado inconstitucional, em controle concentrado, pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. (§ 2º declarado inconstitucional, em controle concentrado, pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, nos autos da ADI nº 2073633-44.2022.8.26.0000.

Art. 10 - A jornada de trabalho do Professor de Ensino Fundamental e Médio que atua na Trilha de Regência será composta de:

I - 2/3 (dois terços) da jornada em atividades de interação com os educandos; e

II - 1/3 (um terço) da jornada em atividades pedagógicas na unidade escolar, sem interação com os educandos.

§1° - O tempo de trabalho destinado às atividades pedagógicas sem interação com os educandos será cumprido em local de livre escolha do docente. (Alterado pela Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023).

§2° - Em virtude de necessidade de serviço declarada pela unidade escolar, os professores poderão ser convocados para exercerem as atividades pedagógicas sem interação com os educandos na unidade escolar, referidas no § 1° deste artigo. (Alterado pela Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023).

§3° - No cumprimento das atividades referidas no § 1° deste artigo, fica vedado ao docente o exercício de outra atividade remunerada. (Alterado pela Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023).

§4° - A hora do trabalho terá a duração de 60 (sessenta) minutos. (Acrescentado pela Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023).

§5° - Fica assegurado ao Professor de Ensino Fundamental e Médio, no mínimo,

15 (quinze) minutos consecutivos de descanso, por período letivo. (Acrescentado pela Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023).

SEÇÃO VI
Da Carga Suplementar de Trabalho

Art. 11 - A carga suplementar de trabalho, de caráter facultativo, corresponde ao número de horas prestadas pelo Professor de Ensino Fundamental e Médio além das fixadas para a jornada de trabalho a que estiver sujeito.

§ 1º - As horas prestadas a título de carga suplementar são constituídas de horas de regência de sala de aula e de horas de atividades pedagógicas, obedecida a proporção presente no Art. 10 desta lei complementar.

§ 2º - Na hipótese de exercício de carga suplementar, a quantidade total de horas trabalhadas não poderá ultrapassar o limite de 44 (quarenta e quatro) horas semanais.

§ 3º - O valor da retribuição das horas relativas à carga suplementar, inclusive em relação ao período que ultrapassar o montante de 40 (quarenta) horas semanais, corresponderá ao valor da referência em que o docente estiver enquadrado e à jornada de trabalho a que estiver sujeito.

SEÇÃO VII
Do Subsídio

Art. 12 - O ocupante do cargo de Professor de Ensino Fundamental e Médio será remunerado exclusivamente por subsídio, conforme previsto nos §§ 4º e 8º do Art. 39 da Constituição Federal e parágrafo único do Art. 129 da Constituição do Estado de São Paulo, fixado nos seguintes subanexos do Anexo II desta lei complementar:

I - Subanexo 1 - Tabela de Subsídio - Licenciatura Plena;

II - Subanexo 2 - Tabela de Subsídio - Mestrado;

III - Subanexo 3 - Tabela de Subsídio - Doutorado.

Art. 13 - É compatível com regime de subsídio o recebimento:

I - das vantagens asseguradas aos servidores ocupantes de cargo público pelo Art. 39, § 3º, da Constituição Federal;

II - das vantagens pecuniárias relativas:

a) à carga suplementar de trabalho, a que se refere o Art. 11 desta lei complementar;

b) ao Adicional de Complexidade de Gestão - ACG, a que se referem os Arts. 52 a 60 desta lei complementar;

c) à Gratificação de Dedicação Exclusiva - GDE, a que se referem os Arts. 61 a 65 desta lei complementar;

d) à Bonificação por Resultados - BR, a que se refere a Lei Complementar nº 1.361, de 21 de outubro de 2021;

e) ao Adicional de Local de Exercício, a que se refere a Lei Complementar nº 669, de 20 de dezembro de 1991;

f) ao adicional de periculosidade, a que se refere a Lei Complementar nº 315, de 17 de fevereiro de 1983;

g) à Gratificação por Trabalho Noturno - GTN, prevista no Art. 3º da Lei Complementar nº 506, de 27 de janeiro de 1987;

h) ao abono de permanência, previsto no § 19 do Art. 126 da Constituição do Estado;

III - das verbas de caráter indenizatório relativas:

a) ao adicional de transporte, a que se refere a Lei Complementar nº 679, de 22 de julho de 1992;

b) à ajuda de custo;

c) a diárias.

SEÇÃO VIII
Da Evolução na Carreira de Professor de Ensino Fundamental e Médio

Art. 14 - A evolução do ocupante do cargo de Professor de Ensino Fundamental e Médio para a referência subsequente a que se encontrar enquadrado dar-se-á por desempenho e desenvolvimento em uma das seguintes trilhas de exercício:

I - Trilha de Regência: trajetória de desenvolvimento do profissional

especializado em atividades de ensino-aprendizagem, realizadas em interação direta com os educandos;

II - Trilha de Especialista Educacional: trajetória de desenvolvimento do profissional como especialista nas áreas de currículo, planejamento, avaliação, tecnologia e demais áreas correlatas;

III - Trilha de Gestão Educacional: trajetória de desenvolvimento do profissional em competências e habilidades de gestão e liderança para o exercício de posições gerenciais em unidades escolares, Diretorias de Ensino e órgãos centrais da Secretaria da Educação.

§1° - A Trilha de Regência constitui o percurso principal e estrutural da carreira, na qual os docentes serão preferencialmente enquadrados, em seu ingresso. (Alterado pela Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023).

§2° - A movimentação para as trilhas complementares de Especialista Educacional e de Gestão Educacional está condicionada à designação nas funções de Especialista em Educação e de Gestão Educacional, sem prejuízo do estabelecimento de exigências adicionais em ato do Secretário da Educação. (Alterado pela Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023).

§ 3º - Ao docente que se movimentar para as trilhas complementares, são aplicáveis as tabelas de subsídio a que se refere o Art. 12, observando-se o grau de formação e demais disposições constantes nesta lei complementar.

Art. 15 - A evolução nas trilhas a que se refere o Art. 14 desta lei complementar dar-se-á para a referência subsequente àquela em que se encontra enquadrado o docente, mediante:

I - Desempenho: evolução na trilha de exercício do docente, baseada no exercício de competências e habilidades relacionadas a conhecimentos técnico-científicos, práticas pedagógicas, habilidades de didática aplicada, engajamento e prática profissional com foco na melhoria da aprendizagem, observada a especificidade de cada trilha;

II - Desenvolvimento: reconhecimento de competências do docente, por meio de formações e cursos voltados à atualização, ao aperfeiçoamento profissional e à pós-graduação, mediante produção científica ou desenvolvimento de habilidades relacionadas à prática profissional, competindo à Secretaria da Educação expedir normas para disciplinar o reconhecimento das respectivas pontuações, levando em consideração a relevância das atividades desenvolvidas.

§ 1º - A evolução considerará as habilidades e conhecimentos do Professor de Ensino Fundamental e Médio adequadas para cada trilha, na seguinte conformidade:

a) Regência: conhecimentos técnico-científicos, práticas pedagógicas, habilidades de didática aplicada, engajamento e prática profissional com foco na melhoria da aprendizagem;

b) Especialista Educacional: habilidades técnicas especializadas em componentes curriculares, produção de materiais didáticos, habilidades de formulação, planejamento, avaliação e implementação de políticas educacionais;

c) Gestão Educacional: conhecimentos de ferramentas gerenciais, gestão de processos, gestão de pessoas e liderança, monitoramento de indicadores e resultados organizacionais, formulação e implementação de políticas educacionais, resolução de problemas e desafios de gestão educacional.

§ 2º - Excetuam-se dos cursos de pós-graduação referidos no inciso II deste Art. os cursos de Mestrado e Doutorado, tanto acadêmico quanto profissional, tratados no Art. 19 desta lei complementar.

§ 3º - É permitido ao docente em exercício na Trilha de Regência pleitear a evolução por desenvolvimento das Trilhas de Especialista Educacional e Gestão Educacional.

§ 4º - A evolução de que trata este Art. observará as competências e habilidades do cargo de Professor de Ensino Fundamental

e Médio, a partir da definição de graus de responsabilidade e complexidade correspondentes da Trilha de Regência, da Trilha de Especialista Educacional e da Trilha de Gestão Educacional, conforme regulamentado em decreto.

Art. 16 - O Professor de Ensino Fundamental e Médio, quando designado para substituição ou para responder pelas atribuições de cargo vago do Quadro do Magistério, será enquadrado, na data do exercício, na trilha correspondente ao cargo de designação, na mesma referência de seu cargo de origem.

Art. 17 - A evolução por desenvolvimento será efetivada mediante o atingimento de pontuação mínima referente à frequência e conclusão de cursos e formações profissionais pelos docentes, observadas as necessidades da rede estadual de ensino.

Parágrafo único - Para cômputo da pontuação mínima a que se refere o "caput" deste Art., ato normativo editado pela Secretaria da Educação definirá o rol de cursos e formações elegíveis para composição da pontuação mínima, podendo estabelecer exigência de comprovação de desempenho satisfatório pelo docente.

Art. 18 - Os processos de evolução por desempenho na carreira atenderão ao que segue:

I - serão realizados pela Secretaria da Educação na periodicidade de 2 (dois) anos;

II - deverão ser constituídos de avaliação de desempenho;

III - poderão ser constituídos de avaliações de conhecimento e de prática didática, sem prejuízo dos demais instrumentos definidos em regulamento;

IV - exigirão o atingimento, no mínimo, de grau satisfatório por parte dos participantes;

V - deverão observar os princípios da impessoalidade e da publicidade da Administração Pública.

Parágrafo único - No caso de docentes em exercício de funções de gestão, poderão ser considerados na avaliação de desempenho o nível de complexidade e a evolução dos resultados das unidades escolares.

Art. 19 - Após o cumprimento do estágio probatório e da obtenção de pelo menos uma evolução por desempenho, o ocupante do cargo de Professor de Ensino Fundamental e Médio que apresentar titulação de mestre ou doutor e que tenha desenvolvido pesquisa aplicada em educação básica ou gestão educacional em redes públicas de ensino seguirá tabela de subsídio distinta, conforme disposto nos incisos II e III do Art. 12 desta lei complementar.

§ 1º - Cada docente poderá apresentar apenas um título de mestrado acadêmico ou profissional e um de doutorado acadêmico ou profissional.

§ 2º - Os critérios de elegibilidade de pesquisas e títulos de mestrado e doutorado serão definidos de forma objetiva, em ato a ser editado pela Secretaria da Educação.

§ 3º - Comprovada a titulação a que se refere o "caput" deste Art., o cargo de Professor de Ensino Fundamental e Médio será enquadrado na referência correspondente da Tabela de Subsídio Mestrado ou Doutorado, podendo evoluir por desempenho ou desenvolvimento nas Trilhas de Regência, de Especialista Educacional e de Gestão Educacional, em conformidade com o disposto nos Arts. 14 e 15 desta lei complementar.

Art. 20 - A evolução na carreira, nas Trilhas de Regência, de Especialista Educacional e de Gestão Educacional, dar-se-á com o cumprimento das condições previstas nos Arts. 14 a 19, realizando-se:

I - por meio de Desempenho:

a) da referência L1 para a referência L2 e sequencialmente para as referências M2 ou D2, mediante o cumprimento do disposto no caput do Art. 19 desta lei complementar;

b) das referências L3 ou M3 ou D3 para as referências L4 ou M4 ou D4;
c) das referências L5 ou M5 ou D5 para as referências L6 ou M6 ou D6;
d) das referências L7 ou M7 ou D7 para as referências L8 ou M8 ou D8;
e) das referências L10 ou M10 ou D10 para as referências L11 ou M11 ou D11;
f) das referências L13 ou M13 ou D13 para as referências L14 ou M14 ou D14;
II - por meio de Desenvolvimento:
a) das referências L2 ou M2 ou D2 para as referências L3 ou M3 ou D3;
b) das referências L4 ou M4 ou D4 para as referências L5 ou M5 ou D5;
c) das referências L6 ou M6 ou D6 para as referências L7 ou M7 ou D7;
d) das referências L8 ou M8 ou D8 para as referências L9 ou M9 ou D9;
e) das referências L9 ou M9 ou D9 para as referências L10 ou M10 ou D10;
f) das referências L11 ou M11 ou D11 para as referências L12 ou M12 ou D12;
g) das referências L12 ou M12 ou D12 para as referências L13 ou M13 ou D13;
h) das referências L14 ou M14 ou D14 para as referências L15 ou M15 ou D15.
Parágrafo único - As formas e os critérios de evolução em cada referência nas trilhas serão disciplinadas em normas regulamentares.

Art. 21 - A evolução nas trilhas dependerá do cumprimento de interstício mínimo, computado sempre o tempo de efetivo exercício do Professor de Ensino Fundamental e Médio na referência em que estiver enquadrado, na seguinte conformidade:
I - entre as referências L1 e L2: 3 (três) anos;
II - entre as demais referências: 2 (dois) anos para cada etapa.
§ 1º - Os interstícios previstos no inciso II se aplicam para as referências de mestrado e doutorado.
§ 2º - A partir da referência L2, M2 ou D2, o interstício mínimo para cada referência subsequente poderá ser reduzido em 1 (um) ano, mediante cumprimento, pelo Professor de Ensino Fundamental e Médio, sem prejuízo de outros adicionais que venham a ser definidos em decreto, dos seguintes requisitos, cumulativamente:
1 - desempenho excepcional com aproveitamento igual ou superior a 95% (noventa e cinco por cento) na evolução por desempenho e na evolução por desenvolvimento imediatamente anteriores ao processo de evolução a que se refere o pleito;
2 - frequência positiva de 100% (cem por cento), sem incidência de qualquer atraso e ausência, com exceção daquelas que se verificarem em virtude de férias, licença à gestante, licença-paternidade, licença por adoção e serviços obrigatórios por lei, durante os últimos 2 (dois) anos.
§ 3º - A redução de interstício prevista no § 2º deste Art. está restrita a, no máximo, 10% (dez por cento) dos cargos providos de Professores de Ensino Fundamental e Médio.

Art. 22 - O interstício a que se refere o Art. 23 desta lei complementar ficará suspenso enquanto o Professor de Ensino Fundamental e Médio estiver:
I - afastado para prestar serviços junto a órgão ou entidade descentralizada da União, de outro Estado ou de Município, salvo na hipótese de exercer atividades docentes ou de suporte pedagógico em Municípios que celebraram convênio com o Estado de São Paulo para execução de programa de municipalização do ensino;
II - afastado para prestar serviços junto a outros órgãos estaduais do Poder Executivo, junto a entidades descentralizadas estaduais e a outros Poderes do Estado;
III - licenciado para tratamento de saúde, por prazo igual ou superior a 1 (um) mês, nas hipóteses previstas nos Arts. 191 da Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968, e no inciso II do Art. 25 da Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974;
IV - afastado com prejuízo do subsídio para frequentar cursos de pós-graduação,

aperfeiçoamento, especialização ou atualização, no País ou no exterior.

Parágrafo único - A ocorrência de 3 (três) faltas injustificadas implicará o reinício da contagem do período de interstício.

Art. 23 - Na vacância, o cargo de Professor de Ensino Fundamental e Médio retornará à referência L1, inicial da carreira.

Art. 24 - Aplica-se aos ocupantes do cargo de Professor de Ensino Fundamental e Médio o previsto nos Arts. 22, 24, 25, 45, 61 a 66, 91, 92, 95 a 100 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985.

CAPÍTULO II
Dos Planos de Carreira e Remuneração para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais
SEÇÃO I
Disposições Preliminares

Art. 25 - Ficam instituídos, na forma desta lei complementar, o Plano de Carreira e Remuneração para os Diretores Escolares e o Plano de Carreira e Remuneração para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação.

Art. 26 - Para fins de implantação dos Planos de que trata o Art. 25 desta lei complementar, ficam instituídas as classes de suporte pedagógico, compostas pelos cargos de Diretor Escolar (SQC-II) e Supervisor Educacional (SQC-II) no Quadro de Magistério da Secretaria da Educação.

Art. 27 - Os Planos instituídos pelo Art. 25 desta lei complementar organizam a estrutura, a carreira e a remuneração da classe de Diretor Escolar e da classe de Supervisor Educacional, compreendendo:

I - o estabelecimento de remuneração por subsídio;

II - a evolução do servidor público na respectiva carreira, exclusivamente, mediante desenvolvimento e desempenho.

Art. 28 - Para efeitos desta lei complementar, são adotadas as seguintes definições:

I - cargo de Diretor Escolar: conjunto de atribuições e responsabilidades conferidas ao servidor regularmente investido no cargo, referentes à gestão escolar, nos termos do Anexo V desta lei complementar; (Alterado pela Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023).

II - cargo de Supervisor Educacional: conjunto de atribuições e responsabilidades conferidas ao servidor regularmente investido no cargo, referentes à supervisão da atividade educacional, nos termos do Anexo V desta lei complementar; (Alterado pela Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023).

III - classe de Diretor Escolar: conjunto de cargos de Diretor Escolar;

IV - classe de Supervisor Educacional: conjunto de cargos de Supervisor Escolar;

V - carreira de Diretor Escolar: estrutura composta por cargos de provimento efetivo de Diretor Escolar e respectivas referências;

VI - carreira de Supervisor Educacional: estrutura composta por cargos de provimento efetivo de Supervisor Educacional;

VII - evolução: forma de avanço nas referências da carreira mediante aferição de desempenho e de desenvolvimento;

VIII - referência: símbolo indicativo do subsídio dos cargos de Diretor Escolar e de Supervisor Educacional;

IX - subsídio: contraprestação pecuniária fixada em lei, paga mensalmente pelo efetivo exercício dos cargos de Diretor Escolar e de Supervisor Educacional.

SEÇÃO II
Composição das Carreiras de Diretor Escolar e de Supervisor Educacional

Art. 29 - As carreiras de Diretor Escolar e Supervisor Educacional são compostas

pelos cargos de provimento efetivo de Diretor Escolar e Supervisor Educacional, respectivamente.

SEÇÃO III
Do Ingresso

Art. 30 - O ingresso nos cargos de Diretor Escolar e Supervisor Educacional dar-se-á na referência inicial da Tabela de Subsídio da respectiva carreira, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos.

Parágrafo único - Para provimento do cargo a que se refere o "caput" deste Art., será exigida formação mínima em curso de nível superior de Licenciatura Plena.

Art. 31 - Os requisitos mínimos para desempenho dos cargos a que se refere o Art. 29 desta lei complementar e as respectivas atribuições estão especificados no Anexo V desta lei complementar.

SEÇÃO IV
Do Estágio Probatório

Art. 32 - Nos 3 (três) primeiros anos de efetivo exercício nos cargos de Diretor Escolar e de Supervisor Educacional, período que caracteriza o estágio probatório, os servidores serão submetidos a Curso de Formação e Avaliação de Desempenho, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades do suporte pedagógico e no desempenho do seu respectivo cargo.

Parágrafo único - A aquisição de estabilidade, nos termos do disposto no Art. 41 da Constituição Federal e no Art. 127 da Constituição Estadual, fica condicionada ao desempenho satisfatório na Avaliação de Desempenho e no Curso de Formação durante o período de estágio probatório, conforme regulamentado em decreto.

SEÇÃO V
Das Jornadas de Trabalho

Art. 33 - Fica instituída a Jornada de Suporte Pedagógico, aplicável aos ocupantes dos cargos de Diretor Escolar e de Supervisor Educacional, caracterizada por 40 (quarenta) horas semanais de trabalho.

SEÇÃO VI
Do Subsídio

Art. 34 - O ocupante dos cargos de Diretor Escolar e de Supervisor Educacional será remunerado exclusivamente por subsídio, conforme previsto nos §§ 4º e 8º do Art. 39 da Constituição Federal e parágrafo único do Art. 129 da Constituição do Estado de São Paulo, fixado nos seguintes subanexos dos Anexos X e XI, respectivamente:

I - Subanexo 1 - Tabela de Subsídio - Licenciatura Plena;

II - Subanexo 2 - Tabela de Subsídio - Mestrado;

III - Subanexo 3 - Tabela de Subsídio - Doutorado.

Art. 35 - É compatível com regime de subsídio, o recebimento:

I - das vantagens asseguradas aos servidores ocupantes de cargo público pelo Art. 39, § 3º, da Constituição Federal;

II - das vantagens pecuniárias relativas:

a) ao Adicional de Complexidade de Gestão - ACG, a que se referem os Arts. 52 a 60 desta lei complementar;

b) à Gratificação de Dedicação Exclusiva - GDE, a que se referem os Arts. 61 a 65 desta lei complementar;

c) à Bonificação por Resultados, a que se refere a Lei Complementar nº 1.361, de 21 de outubro de 2021;

d) ao Adicional de Local de Exercício, a que se refere a Lei Complementar nº 669, de 20 de dezembro de 1991;

e) ao adicional de insalubridade, a que se refere a Lei Complementar nº 432, de 18 de dezembro de 1985;

f) ao adicional de periculosidade, a que se refere a Lei Complementar nº 315, de 17 de fevereiro de 1983;

g) à Gratificação por Trabalho Noturno - GTN, prevista no Art. 3º da Lei Complementar nº 506, de 27 de janeiro de 1987;

h) ao abono de permanência, previsto no § 19 do Art. 126 da Constituição do Estado.

III - das verbas de caráter indenizatório relativas:

a) ao adicional de transporte, a que se refere a Lei Complementar nº 679, de 22 de julho de 1992;

b) à ajuda de custo;

c) às diárias.

SEÇÃO VII
Da Evolução nas Carreiras de Diretor Escolar e de Supervisor Educacional

Artigo 36 - A evolução do ocupante do cargo de Diretor Escolar e Supervisor Educacional dar-se-á por desempenho e desenvolvimento na Trilha de Gestão Educacional, de modo a refletir o aprimoramento profissional e o efetivo emprego das competências e habilidades adquiridas no exercício das atribuições inerentes ao cargo efetivo que ocupa, nos termos do artigo 37 desta lei complementar. (Alterado pela Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023).

Art. 37 - A evolução a que se refere o Art. 36 desta lei complementar dar-se-á para a referência subsequente à referência em que se encontra enquadrado o integrante das classes de Diretor Escolar ou de Supervisor Educacional, mediante as seguintes formas:

I - Desempenho: evolução baseada no exercício de competências e habilidades técnico-profissionais necessárias ao exercício do cargo, bem como o engajamento e dedicação profissional com foco na melhoria do serviço educacional, evidenciados pela proficiência no manejo de ferramentas gerenciais, gestão de processos, gestão de pessoas e liderança, monitoramento de indicadores e resultados organizacionais, formulação e implementação de políticas educacionais, resolução de problemas e desafios de gestão educacional;

II - Desenvolvimento: reconhecimento de competências relativas às atividades de suporte pedagógico, por meio de formações e cursos voltados à atualização, ao aperfeiçoamento profissional e à pós-graduação, mediante a produção científica ou do desenvolvimento de habilidades relacionadas à prática profissional, competindo à Secretaria da Educação expedir normas para disciplinar o reconhecimento das respectivas pontuações, levando em consideração a relevância das atividades desenvolvidas.

Parágrafo único - Excetuam-se dos cursos de pós-graduação referidos no inciso II deste Art. os cursos de Mestrado e Doutorado, tanto acadêmico quanto profissional, tratados no Art. 40 desta lei complementar.

Art. 38 - A evolução por desenvolvimento será efetivada mediante o atingimento de pontuação mínima referente à frequência e conclusão de cursos e formações profissionais pelos servidores, observadas as necessidades da rede estadual de ensino.

Parágrafo único - Para cômputo da pontuação mínima a que se refere o "caput" deste Art., ato normativo editado pela Secretaria da Educação definirá o rol de cursos e formações elegíveis para composição da pontuação mínima, podendo estabelecer exigência de comprovação de desempenho satisfatório pelo servidor.

Art. 39 - Os processos de evolução por desempenho na carreira atenderão ao que segue:

I - serão realizados pela Secretaria da Educação na periodicidade de 2 (dois) anos;

II - deverão ser constituídos de avaliação de desempenho;

III - poderão ser constituídos de avaliações de conhecimento e práticas de gestão, sem prejuízo dos demais instrumentos definidos em regulamento;

IV - exigirão o atingimento, no mínimo, de grau satisfatório por parte dos participantes.

Parágrafo único - Poderão ser considerados na avaliação de desempenho o nível de complexidade de gestão e a evolução dos resultados das unidades escolares e Diretorias Regionais de Ensino.

Art. 40 - Após o cumprimento do estágio probatório e da obtenção de pelo menos uma evolução por desempenho, o ocupante do cargo de Diretor Escolar ou de Supervisor Educacional que apresentar titulação de mestre ou doutor e que tenha desenvolvido pesquisa aplicada em educação básica ou gestão educacional em redes públicas de ensino seguirá tabela de subsídio distinta, conforme disposto nos incisos II e III do Art. 34 desta lei complementar.

§ 1º - Cada servidor poderá apresentar apenas um título de mestrado acadêmico ou profissional e um de doutorado acadêmico ou profissional.

§ 2º - Os critérios de elegibilidade de pesquisas e títulos de mestrado e doutorado serão definidos de forma objetiva, em ato a ser editado pela Secretaria da Educação.

§ 3º - Comprovada a titulação a que se refere o "caput" deste Art., os cargos de Diretor Escolar e Supervisor Educacional serão enquadrados na referência correspondente da Tabela de Subsídio Mestrado ou Doutorado, podendo evoluir por desempenho ou desenvolvimento, em conformidade com o disposto nos Arts. 36 e 37 desta lei complementar.

Art. 41 - A evolução nas carreiras de Diretor Escolar e de Supervisor Educacional dar-se-á com o cumprimento das condições previstas nos Arts. 36 a 40, realizando-se:

I - por meio de Desempenho:

a) da referência L1 para a referência L2 e sequencialmente para as referências M2 ou D2, mediante o cumprimento do disposto no "caput" do Art. 40 desta lei complementar;

b) das referências L3 ou M3 ou D3 para as referências L4 ou M4 ou D4;

c) das referências L5 ou M5 ou D5 para as referências L6 ou M6 ou D6;

d) das referências L7 ou M7 ou D7 para as referências L8 ou M8 ou D8;

e) das referências L10 ou M10 ou D10 para as referências L11 ou M11 ou D11;

f) das referências L13 ou M13 ou D13 para as referências L14 ou M14 ou D14;

II - por meio de Desenvolvimento:

a) das referências L2 ou M2 ou D2 para as referências L3 ou M3 ou D3;

b) das referências L4 ou M4 ou D4 para as referências L5 ou M5 ou D5;

c) das referências L6 ou M6 ou D6 para as referências L7 ou M7 ou D7;

d) das referências L8 ou M8 ou D8 para as referências L9 ou M9 ou D9;

e) das referências L9 ou M9 ou D9 para as referências L10 ou M10 ou D10;

f) das referências L11 ou M11 ou D11 para as referências L12 ou M12 ou D12;

g) das referências L12 ou M12 ou D12 para as referências L13 ou M13 ou D13;

h) das referências L14 ou M14 ou D14 para as referências L15 ou M15 ou D15.

Parágrafo único - As formas e os critérios de evolução em cada referência serão regulamentados em decreto.

Art. 42 - A evolução na carreira dependerá do cumprimento de interstício mínimo, computado sempre o tempo de efetivo exercício do Diretor Escolar ou do Supervisor Educacional na referência em que estiver enquadrado, na seguinte conformidade:

I - entre as referências L1 e L2: 3 (três) anos;

II - entre as demais referências: 2 (dois) anos para cada etapa.

§ 1º - Os interstícios previstos no inciso II se aplicam para as referências de mestrado e doutorado.

§ 2º - A partir da referência L2, M2 ou D2, o interstício mínimo para cada referência subsequente poderá ser reduzido em 1 (um) ano, mediante cumprimento, sem prejuízo de outros que venham a ser

definidos em decreto, dos seguintes requisitos, cumulativamente:

1 - Desempenho excepcional com aproveitamento igual ou superior a 95% (noventa e cinco por cento) na evolução por desempenho e na evolução por desenvolvimento imediatamente anteriores ao processo de evolução a que se refere o pleito;

2 - Frequência positiva de 100% (cem por cento), sem incidência de qualquer atraso e ausência, com exceção daquelas que se verificarem em virtude de férias, licença à gestante, licença-paternidade, licença por adoção e serviços obrigatórios por lei, durante os últimos 2 (dois) anos.

§ 3º - A redução de interstício prevista no § 2º deste Art. está restrita a, no máximo, 10% (dez por cento) dos cargos providos de Diretor Escolar e Supervisor Educacional.

Art. 43 - O interstício a que se refere o Art. 42 desta lei complementar ficará suspenso enquanto o servidor estiver:

I - afastado para prestar serviços junto a órgão ou entidade descentralizada da União, de outro Estado ou de Município, salvo na hipótese de exercer atividades docentes ou de suporte pedagógico em Municípios que celebraram convênio com o Estado de São Paulo para execução de programa de municipalização do ensino;

II - afastado para prestar serviços junto a outros órgãos estaduais do Poder Executivo, junto a entidades descentralizadas estaduais e a outros Poderes do Estado;

III - licenciado para tratamento de saúde, por prazo igual ou superior a 1 (um) mês, nas hipóteses previstas nos Arts. 191 da Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968, e no inciso II do Art. 25 da Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974;

IV - afastado com prejuízo do subsídio para frequentar cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento, especialização ou atualização, no País ou no exterior.

Parágrafo único - A ocorrência de 3 (três) faltas injustificadas implicará o reinício da contagem do período de interstício.

Art. 44 - A evolução de que trata o Art. 37 desta lei complementar observará as competências e habilidades do Diretor Escolar e do Supervisor Educacional, a partir da definição de graus de responsabilidade e complexidade correspondentes, conforme regulamentado em decreto.

Art. 45 - Na vacância, os cargos de Diretor Escolar e Supervisor Educacional retornarão à referência inicial da respectiva carreira.

Artigo 46 - Aplica-se, no que couber, aos ocupantes do cargo de Diretor Escolar e Supervisor Educacional o previsto nos artigos 22, 24, 25, 61, 63 a 66, 94 a 96 e 100 da Lei Complementar n° 444, de 27 de dezembro de 1985. (Alterado pela Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023).

CAPÍTULO III
Do Regime de Dedicação Exclusiva - RDE

Art. 47 - Os Professores de Ensino Fundamental e Médio, Professores Educação Básica I, Professores Educação Básica II, Diretores de Escola e Diretores Escolares ficam submetidos ao Regime de Dedicação Exclusiva - RDE, quando em exercício em escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI.

§ 1° - O Regime de Dedicação Exclusiva - RDE que trata o "caput" deste artigo é caracterizado pela exigência da prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, compreendendo a realização de:

1 - para os docentes, atividades do modelo pedagógico do Programa Ensino Integral - PEI previstas em regulamento, dentre as quais, preferencialmente, a de tutoria com alunos e a de tutoria com professores, quando se tratar de programa de formação continuada da Secretaria da

Educação; (Alterado pela Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023.1

2 - para a equipe gestora, a elaboração e acompanhamento do documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados.

§ 2º - Para os fins do Programa Ensino Integral - PEI, considera-se tutoria como o processo didático pedagógico destinado a acompanhar e orientar o projeto de vida dos estudantes e a apoiar a trajetória acadêmica do aluno de forma individual ao longo de sua jornada escolar.

Art. 48 - A gestão pedagógica, administrativa e as metas das escolas do Programa Ensino Integral - PEI serão disciplinadas por ato expedido pela Secretaria da Educação.

Art. 49 - A composição da estrutura das escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI contará com integrantes do Quadro do Magistério.

Parágrafo único - A composição do módulo de pessoal será disciplinada em ato expedido pela Secretaria da Educação.

Art. 50 - Os processos seletivos dos integrantes do Quadro do Magistério para atuação no Programa Ensino Integral - PEI serão realizados conforme regulamentação específica, ficando impedidos de participar aqueles que tiverem sofrido qualquer punição disciplinar, nos 5 (cinco) anos anteriores à abertura do processo seletivo.

Art. 51 - A permanência dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI será disciplinada em regulamento próprio e está condicionada ao cumprimento dos seguintes requisitos:

I - aprovação em avaliações de desempenho periódicas e específicas relacionadas às atribuições desenvolvidas nas unidades escolares do Programa;

II - atendimento das condições estabelecidas no Art. 47 desta lei complementar e nos atos editados pela Secretaria da Educação sobre o Programa.

§ 1º - É permitida, no interesse da administração escolar, a imediata cessação da atuação do docente nas escolas de que trata o "caput" deste Art., por ato devidamente fundamentado e motivado.

§ 2º - A providência aludida pelo § 1º deste Art. dar-se-á sem prejuízo da aplicação das sanções disciplinares eventualmente cabíveis.

CAPÍTULO IV
Do Adicional de Complexidade de Gestão - ACG

Art. 52 - Fica instituído o Adicional de Complexidade de Gestão - ACG, de caráter eventual e variável, conforme o grau de complexidade da Diretoria de Ensino e da unidade escolar.

§ 1º - Os graus de complexidade de gestão serão definidos em tipologia que poderá considerar o número de escolas, número de alunos, etapas de ensino, número e duração de turnos, modalidades de ensino, localidade das unidades administrativas ou escolares, critérios de vulnerabilidade social ou econômica, e indicadores educacionais, conforme decreto regulamentar.

§ 2º - Ao menos 1 (uma) diretoria de ensino e no mínimo 5% (cinco por cento) das unidades escolares serão enquadradas como de baixa complexidade de gestão e classificadas como grau 1 (um) na tipologia a que se refere o § 1º deste Art..

§ 3º - Não será devido o Adicional de Complexidade de Gestão - ACG para o Diretor Escolar e o Supervisor Educacional classificados em unidade enquadrada como grau 1 (um) na tipologia a que se refere o § 1º deste Art..

Art. 53 - O Adicional de Complexidade e de Gestão - ACG será concedido aos titulares de cargo de Professor de Ensino Fundamental e Médio designados para as

funções constantes do Art. 7º desta lei complementar, conforme perfil tipológico da unidade escolar ou da Diretoria de Ensino em que atuam.

Art. 54 - Os valores do Adicional de Complexidade de Gestão - ACG, instituído pelo Art. 52 desta lei complementar, ficam fixados na conformidade do Anexo III desta lei complementar.

Art. 55 - O Adicional de Complexidade de Gestão - ACG será computado para o cálculo do décimo terceiro salário, das férias e do acréscimo de 1/3 (um terço) de férias.

Art. 56 - O servidor perderá o direito à percepção do Adicional de Complexidade de Gestão - ACG em caso de licenças e afastamentos, exceto em virtude de férias, licença-gestante, licença por adoção, licença-paternidade, serviços obrigatórios por lei e outros afastamentos que a legislação considere como de efetivo exercício para todos os efeitos.

Parágrafo único - Em caso de afastamentos ou licenças por período igual ou superior a 15 (quinze) dias, os substitutos dos cargos das classes de suporte pedagógico e das funções previstas no Art. 7º desta lei complementar poderão fazer jus ao Adicional de Complexidade de Gestão - ACG de que trata esta lei complementar, proporcionalmente aos dias substituídos, conforme o previsto em decreto regulamentar.

Art. 57 - Sobre o valor do Adicional de Complexidade de Gestão - ACG não incidirão os descontos de assistência médica e de contribuição previdenciária, ressalvado, neste último caso, o que dispõe o § 2º do Art. 8º da Lei Complementar nº 1.012, de 5 de julho de 2007.

Art. 58 - O Adicional de Complexidade de Gestão - ACG não será incorporado ao subsídio ou aos vencimentos para qualquer efeito e não será considerado para cálculo de quaisquer vantagens pecuniárias, ressalvadas aquelas indicadas no Art. 55 desta lei complementar.

Art. 59 - O Adicional de Complexidade de Gestão - ACG de que trata esta lei complementar poderá ser concedido, nas mesmas bases e condições:

I - ao titular de cargo de Diretor de Escola e de Supervisor de Ensino, a que se referem as alíneas "a" e "b" do inciso III do Art. 73 desta lei complementar, na conformidade do Anexo III;

II - ao titular de cargo ou ocupante de função-atividade das classes previstas nas alíneas "a" a "b" do inciso I do Art. 73 desta lei complementarº, quando designado para exercer as funções previstas no Art. 5º, da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, na conformidade do Anexo III;

III - ao ocupante do cargo de Dirigente Regional de Ensino, na conformidade do Anexo IV.

§ 1º - O disposto neste Art. se aplica aos designados para o exercício da função a que se refere o inciso III.

§ 2º - Em caso de afastamentos ou licenças iguais ou superiores a 15 (quinze) dias, os substitutos das funções dispostas no Art. 5º da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, poderão fazer jus ao Adicional de Complexidade de Gestão - ACG de que trata esta lei complementar, proporcional aos dias substituídos, conforme disciplinado em ato da Secretaria da Educação.

Artigo 60 - A concessão e a cessação do Adicional de Complexidade de Gestão - ACG dar-se-ão conforme regulamentação da Secretaria da Educação. (Alterado pela Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023).

CAPÍTULO V
Da Gratificação de Dedicação Exclusiva - GDE

Artigo 61 - Fica instituída a Gratificação de Dedicação Exclusiva - GDE no valor de:

I - R$ 2.120,00 (dois mil cento e vinte reais), a ser paga aos docentes em Regime de Dedicação Exclusiva em exercício nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, conforme disposto no artigo 47 desta lei complementar; (Alterado pela Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023).

II - R$ 3.180,00 (três mil cento e oitenta reais) a ser paga aos integrantes das equipes gestoras em Regime de Dedicação Exclusiva em exercício nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, conforme disposto no artigo 47 desta lei complementar. (Alterado pela Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023).

Parágrafo único - Considera-se integrante de equipe gestora o Diretor Escolar e o Diretor de Escola, assim considerados os titulares de cargo ou os designados para responder pelas atribuições de cargo vago, e os docentes designados nas unidades escolares para as funções previstas no o artigo 7° desta lei complementar e no artigo 5° da Lei Complementar n° 836, de 30 de dezembro de 1997.

Artigo 62 - A concessão e a cessação da Gratificação de Dedicação Exclusiva - GDE dar-se-ão conforme regulamentação da Secretaria da Educação. (NR)

- Artigo 62 com redação dada pela Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023.

Art. 63 - A Gratificação de Dedicação Exclusiva - GDE será computada para o cálculo do décimo terceiro, das férias e do acréscimo de 1/3 (um terço) de férias.

Art. 64 - O servidor perderá o direito à percepção Gratificação de Dedicação Exclusiva - GDE, em caso de licenças e afastamentos, exceto quando se afastar em virtude de férias, licença-gestante, licença-adoção, licença paternidade, serviços obrigatórios por lei e outros afastamentos que a legislação considere como de efetivo exercício para todos os efeitos.

Art. 65 - A Gratificação de Dedicação Exclusiva - GDE não será incorporada aos vencimentos ou subsídio para nenhum efeito e não será considerada para cálculo de quaisquer vantagens pecuniárias, ressalvadas aquelas indicadas no Art. 63 desta lei complementar.

Parágrafo único - Sobre o valor da gratificação de que trata este Art. não incidirão descontos de assistência médica e de contribuição previdenciária.

CAPÍTULO VI
Da Frequência e da Apuração de Faltas dos Integrantes do Quadro do Magistério

Art. 66 - O horário de trabalho, o registro de ponto e os critérios relativos à apuração de faltas dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação obedecerão às regras estabelecidas neste capítulo.

§ 1º - Para efeito de pagamento, apurar-se-á a frequência pelo ponto a que ficam obrigados todos os integrantes do quadro de que trata o "caput" deste Art..

§ 2º - As normas de registro e controle de frequência dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação serão estabelecidas em ato específico da Pasta.

Art. 67 - O integrante do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação poderá requerer à autoridade competente a justificação da falta, por escrito, no primeiro dia em que comparecer à repartição.

§ 1º - Poderão ser justificadas até 24 (vinte quatro) faltas por ano, não excedendo a 2 (duas) por mês, desde que motivadas em fato que, pela natureza e circunstância, possa constituir escusa razoável do não comparecimento.

§ 2º - A ausência será considerada falta injustificada ao trabalho no caso da não apresentação do requerimento de que trata o "caput" deste Art. ou caso não sejam acolhidas as justificativas pela autoridade competente, em despacho motivado.

§ 3º - Ainda que justificada a falta, o integrante do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação perderá a totalidade da remuneração correspondente ao dia de trabalho, mas as ausências não serão computadas para efeito de configuração do ilícito de inassiduidade.

§ 4º - No caso de faltas sucessivas, justificadas ou injustificadas, os dias intercalados, os sábados, domingos, feriados e aqueles em que não haja expediente ou não estejam incluídos no calendário letivo serão computados para efeito de desconto na remuneração.

Art. 68 - A falta injustificada ao serviço acarretará desconto proporcional na remuneração dos docentes, ressalvadas as exceções legais e observado o regime de frequência ao trabalho disciplinado nesta lei complementar.

Parágrafo único - Para efeito deste Art., considerar-se-á como serviço, além das atividades letivas propriamente ditas, o tempo de trabalho destinado às atividades pedagógicas e o comparecimento a reuniões e outras atividades estabelecidas em atos normativos da Secretaria da Educação, para as quais o servidor tenha sido formalmente convocado pelo Secretário de Estado da Educação, Dirigente Regional de Ensino ou pelo Diretor Escolar.

Artigo 69 - O desconto referente às ausências ao serviço dos integrantes do Quadro do Magistério observará as seguintes regras: (Alterado pela Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023)

I - quando a ausência for integral, será consignado como falta-dia e implicará desconto financeiro à razão de 1/21 (um vinte e um avos) do valor da retribuição pecuniária mensal; (Alterado pela Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023)

II - quando a ausência for parcial, o desconto será proporcional à quantidade das aulas ou horas impactadas. (Acrescentado pela Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023)

Parágrafo único - O desconto, de que trata o 'caput' deste artigo, produzirá os efeitos no mês de sua ocorrência, não se admitindo o cômputo de qualquer modalidade de saldo nos meses subsequentes. (Alterado pela Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023)

Art. 70 - Não haverá desconto na remuneração dos integrantes do Quadro do Magistério por ausência no trabalho decorrente de consulta, exame ou sessão de tratamento de saúde referente à sua pessoa, desde que o comprove por meio de atestado expedido por médico ou odontólogo, devidamente registrado no respectivo Conselho Profissional de Classe, até o limite de 6 (seis) ausências ao ano, independentemente da jornada a que estiver sujeito, não podendo exceder 1 (uma) ao mês.

§ 1º - O servidor que entrar após o início do expediente, retirar-se antes de seu término ou dele ausentar-se temporariamente pelos motivos previstos no "caput" deste Art. não sofrerá desconto em sua remuneração, desde que a ausência esteja dentro do limite de 2 (duas) horas diárias e 1 (uma) vez ao mês, até o limite de 3 (três) vezes ao ano, de forma intercalada.

§ 2º - O disposto no § 1º deste Art. será aplicado somente aos servidores sujeitos à jornada de 40 (quarenta) horas semanais e que apresentem declaração de comparecimento à unidade de saúde no mesmo dia ou no dia útil imediato ao da ausência.

§ 3º - A declaração prevista no § 2º deste Art. deverá comprovar o período de permanência do servidor em consulta, exame ou sessão de tratamento, sob pena de perda total do vencimento, da remuneração, do salário ou do subsídio do dia.

Art. 71 - Aplica-se o disposto no Art. 70 desta lei complementar aos integrantes do Quadro do Magistério que, nos mesmos termos e condições, acompanhar consulta, exame ou sessão de tratamento de saúde de:

I - filhos menores, menores sob sua guarda legal ou com deficiência, devidamente comprovados;
II - cônjuge, companheiro ou companheira;
III - pais, madrasta, padrasto ou curatelados.
Parágrafo único - Do atestado ou documento idôneo equivalente deverá constar, obrigatoriamente, a necessidade do acompanhamento de que trata este Art..

Art. 72 - Aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação não se aplicam:
I - o inciso II e o § 2º do Art. 110 da Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968;
II - o § 2º do Art. 20 e o Art. 21 da Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974;
III - a Lei Complementar nº 1.041, de 14 de abril de 2008.

CAPÍTULO VII
Disposições Finais

Art. 73 - O Quadro do Magistério da Secretaria da Educação é constituído das seguintes classes:
I - classes de docentes:
a) Professor de Educação Básica I - SQC-II e SQF-I;
b) Professor de Educação Básica II - SQC-II e SQF-I;
c) Professor de Ensino Fundamental e Médio - SQC-II.
II - classe de docentes em extinção: Professor II;
III - classes de suporte pedagógico:
a) Diretor de Escola - SQC-II;
b) Supervisor de Ensino - SQC-II;
c) Diretor Escolar - SQC-II;
d) Supervisor Educacional - SQC-II;
e) Dirigente Regional de Ensino - SQC-I.
IV - classes de suporte pedagógico em extinção:
a) Assistente de Diretor de Escola - SQC-II;
b) Coordenador Pedagógico - SQC-II;
c) Orientador Educacional - SQC-I;
d) Delegado de Ensino - SQC-I.

Art. 74 - Os cargos das classes de Professor Educação Básica I e de Professor Educação Básica II a que se referem as alíneas "a" e "b" do inciso I do Art. 73 desta lei complementar, ficam transformados em cargos de Professor de Ensino Fundamental e Médio, na seguinte conformidade:
I - os vagos na data da publicação desta lei complementar;
II - os providos, nas respectivas vacâncias.

Art. 75 - Os cargos das classes de Diretor de Escola e de Supervisor de Ensino a que se referem as alíneas "a" e "b" do inciso III do Art. 73 desta lei complementar, ficam transformados em cargos de Diretor Escolar e Supervisor Educacional, respectivamente, na seguinte conformidade:
I - os vagos na data da publicação desta lei complementar;
II - os providos, nas respectivas vacâncias.
§1° - O Diretor de Escola, o Diretor Escolar, o Supervisor de Ensino e o Supervisor Educacional serão submetidos a avaliação de desempenho para aferição das competências, habilidades e cumprimento das metas de qualidade e indicadores, conforme diretrizes definidas pelo Secretário de Educação. (Acrescentado pela Lei Complementar 1.396/2023).
§ 2° - O Diretor de Escola, o Diretor Escolar, o Supervisor de Ensino e o Supervisor Educacional que não atinjam grau satisfatório na avaliação de desempenho, poderão ser: (Acrescentado pela Lei Complementar 1.396/2023).
1. removidos para outra unidade escolar ou sede da diretoria de ensino ou órgão central, a critério da administração; (Acrescentado pela Lei Complementar 1.396/2023).
2. designados para exercício de funções inerentes ou correlatas ao seu cargo de origem; (Acrescentado pela Lei Complementar 1.396/2023).

3. submetidos a curso de capacitação. (Acrescentado pela Lei Complementar 1.396/2023).

Art. 76 - Para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, a Secretaria da Educação poderá efetuar a contratação de docentes por tempo determinado, nos termos da Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, observado o limite de 44 (quarenta e quatro) horas semanais para duração do trabalho e considerada a referência L1 do Subanexo 1 - Licenciatura Plena do Anexo II desta lei complementar, para fins de remuneração.

Art. 77 - No período de trabalho compreendido entre as 19 (dezenove) horas e as 24 (vinte e quatro) horas, os servidores em exercício nas unidades escolares da Secretaria da Educação farão jus à Gratificação por Trabalho Noturno - GTN, prevista no Art. 3º da Lei Complementar nº 506, de 27 de janeiro de 1987.

Art. 78 - O Professor de Ensino Fundamental e Médio, quando designado para substituição ou para responder pelas atribuições de cargo vago do Quadro do Magistério, de que trata esta lei complementar, poderá optar pelo subsídio do cargo efetivo, incluída, quando cabível, a retribuição referente à carga suplementar de trabalho.

Art. 79 - A substituição durante o impedimento legal e temporário de titular de cargo das classes de suporte pedagógico de que tratam esta lei complementar e o Art. 22 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, dar-se-á mediante designação, atendendo-se às condições estabelecidas em decreto.

Art. 80 - Os dispositivos adiante indicados passam a vigorar com a seguinte redação:

I - da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985:

a) o § 2º do Art. 24:

"*Art. 24* - .....

.....

§ 2º - Os critérios, procedimentos e regramentos da remoção serão regulamentados por decreto." (NR)

b) o Art. 35:

"*Art. 35 - Nos casos de remoção de que trata o Art. 24 desta lei complementar, o docente poderá remover-se pela jornada de trabalho em que estiver incluído ou por jornada de trabalho de duração superior, desde que existam horas correspondentes em uma única unidade escolar*." (NR);

c) o "caput" do Art. 45:

"*Art. 45 - A Secretaria da Educação realizará a distribuição de classes ou aulas aos docentes observando critérios objetivos e priorizando a jornada ampliada e a fixação do docente em uma única escola, sem prejuízo de outros critérios fixados em regulamento pelo Secretário da Educação, como tempo de serviço do servidor, em caso de empate*." (NR)

d) o parágrafo único do Art. 99:

"*Art. 99* - .....

Parágrafo único - A nomeação ou designação de docente readaptado deverá observar a compatibilidade do rol de atividades emitido pelo órgão próprio de readaptação com as atribuições das novas funções." (NR)

e) o Art. 100:

"*Art. 100 - Ao integrante do Quadro do Magistério aplica-se o § 9º do Art. 115 da Constituição do Estado, na forma do decreto regulamentar*." (NR)

II - da Lei Complementar nº 669, de 20 de dezembro de 1991:

a) o Art. 1º:

"*Art. 1º - Fica instituído Adicional de Local de Exercício - ALE aos integrantes do Quadro do Magistério que estejam desempenhando suas atividades em:*

I - localidade que apresente condições ambientais, geográficas, econômicas ou sociais vulneráveis;

II - unidades escolares da rede estadual, conforme perfil tipológico baseado em um conjunto de indicadores de vulnerabilidade socioeconômica, fatores de risco, dificuldade de acesso por meio de transporte coletivo ou indicador de baixa atratividade de força de trabalho.

Parágrafo único - As unidades escolares de que tratam os incisos I e II deste Art. serão identificadas por Resolução do Secretário da Educação, conforme critérios estabelecidos em decreto." (NR)

b) o Art. 2º:

"*Art. 2º - Os integrantes do Quadro do Magistério, quando em jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, farão jus ao adicional instituído pelo Art. 1º desta lei complementar, calculado mediante aplicação de coeficientes sobre a Unidade Básica de Valor - UBV, na seguinte conformidade:*

I - 5,8 (cinco inteiros e oito décimos) para as escolas identificadas como de altíssima vulnerabilidade;

II - 3,1 (três inteiros e um décimo) para as escolas identificadas como de alta vulnerabilidade;

III - 2,4 (dois inteiros e quatro décimos) para as escolas identificadas como de média vulnerabilidade.

§ 1º - Os critérios para enquadramento nos níveis de vulnerabilidade serão estabelecidos em decreto.

§ 2º - Os coeficientes deste Art. serão multiplicados por fatores de ponderação que poderão variar entre 0 e 1 que considerem as diferenças socioeconômicas entre Municípios paulistas, elaborados a partir de dados oficiais.

§ 3º - A fórmula de cálculo do fator de ponderação, assim como o seu valor para cada Município paulista serão disciplinados em decreto.

§ 4º - Para os integrantes do Quadro do Magistério com jornada inferior a 40 (quarenta) horas semanais, o Adicional de Local de Exercício - ALE será proporcional aos valores previstos nos incisos I a III deste Art..

§ 5º - A concessão do Adicional de Local de Exercício - ALE será reexaminada anualmente, por ato do Secretário da Educação." (NR);

c) o Art. 3º:

"*Art. 3º - O Adicional de Local de Exercício - ALE será computado no cálculo do décimo terceiro salário, das férias e de 1/3 (um terço) de férias.*

§ 1º - O Adicional de Local de Exercício - ALE não se incorporará aos vencimentos, salários, subsídios ou proventos para qualquer efeito, ressalvado o cômputo para fins de aposentadoria e pensão, caso exercida a opção constante do § 2º do Art. 8º da Lei Complementar nº 1.012 de 5 de julho de 2007.

§ 2º - Sobre o valor do Adicional de Local de Exercício - ALE não incidirão os descontos de assistência médica e de contribuição previdenciária, ressalvada, em relação à contribuição previdenciária, a aplicação do disposto nos §§ 2º e 3º do Art. 8º da Lei Complementar nº 1.012, de 5 de julho de 2007." (NR);

d) o Art. 5º:

"*Art. 5º - O servidor perderá o direito à percepção do Adicional de Local de Exercício - ALE em caso de licenças e afastamentos, exceto em virtude de férias, licença-gestante, licença por adoção, licença-paternidade, serviços obrigatórios por lei e outros afastamentos que a legislação considere como de efetivo exercício para todos os efeitos.*" (NR);

III - da Lei Complementar nº 679, de 22 de julho de 1992:

a) o Art. 1º:

"*Art. 1º - Fica instituído, para o Supervisor Educacional, o Professor Especialista de Currículo e o Diretor Escolar, titulares de cargo ou designados, adicional de transporte, destinado a indenizar parte das despesas de locomoção*

realizadas no desempenho das atribuições próprias do cargo.

Parágrafo único - Aplica-se o disposto no "caput" deste Art. aos ocupantes dos cargos de Diretor de Escola e Supervisor de Ensino, titulares de cargo ou designados." (NR);

b) o "caput" do Art. 2º:

"*Art. 2º - O adicional de transporte de que trata o Art. 1º será devido em função do cumprimento de plano de trabalho mensal previamente aprovado pelo superior imediato, nos termos da regulamentação a ser fixada por decreto*." (NR);

c) o Art. 3º:

"*Art. 3º - O adicional de transporte corresponderá:*

I - para o Supervisor Educacional e o Professor Especialista de Currículo, ao valor de R$ 900,00 (novecentos reais);

II - para o Diretor Escolar, ao valor de R$ 450,00 (quatrocentos e cinquenta reais)." (NR);

(Alínea "c" com eficácia suspensa por força de medida cautelar deferida pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo nos autos da ADI nº 2203958-10.2022.8.26.0000, exceto no que se refere ao Professor Especialista de Currículo).

d) o Art. 4º:

"*Art. 4º - O servidor só terá direito à percepção do Adicional de Transporte nos dias de trabalho efetivo*." (NR)

IV - da Lei Complementar nº 687, de 07 de outubro de 1992:

a) o Art. 1º:

"*Art. 1º - Fica instituído Adicional de Local de Exercício - ALE aos demais integrantes do Quadro de Apoio Escolar que estejam desempenhando suas atividades em:*

I - localidade que apresente condições ambientais, geográficas, econômicas ou sociais vulneráveis;

II - unidades escolares da rede estadual, conforme perfil tipológico baseado em um conjunto de indicadores de vulnerabilidade socioeconômica, fatores de risco ou dificuldade de acesso por meio de transporte coletivo.

Parágrafo único - As unidades escolares de que tratam os incisos I e II deste Art. serão identificadas conforme critérios estabelecidos em decreto." (NR)

b) o Art. 2º:

"*Art. 2º - O adicional instituído pelo Art. 1º desta lei complementar, será calculado mediante aplicação de coeficientes sobre a Unidade Básica de Valor - UBV, na seguinte conformidade:*

I - 5,8 (cinco inteiros e oito décimos) para as escolas identificadas como de altíssima vulnerabilidade;

II - 3,1 (três inteiros e um décimo) para as escolas identificadas como de alta vulnerabilidade;

III - 2,4 (dois inteiros e quatro décimos) para as escolas identificadas como de média vulnerabilidade.

§ 1º - Os critérios para enquadramento nos níveis de vulnerabilidade serão estabelecidos em decreto.

§ 2º - Os coeficientes deste Art. serão multiplicados por fatores de ponderação que considerem as diferenças socioeconômicas entre Municípios paulistas, elaborados a partir de dados oficiais.

§ 3º - A fórmula de cálculo do fator de ponderação, assim como o seu valor para cada Município paulista serão disciplinados em decreto.

§ 4º - A concessão do Adicional de Local de Exercício - ALE será reexaminada anualmente, por ato do Secretário da Educação." (NR)

c) o Art. 3º:

"*Art. 3º - O Adicional de Local de Exercício - ALE será computado no cálculo do décimo terceiro salário, das férias e de 1/3 (um terço) de férias.*

§ 1º - o Adicional de Local de Exercício - ALE não se incorporará aos vencimentos, salários ou proventos para nenhum efeito, ressalvado o cômputo para fins de aposentadoria e pensão, caso exercida a opção constante do § 2º do Art. 8º da Lei Complementar nº 1.012 de 5 de julho de 2007.

§ 2º - Sobre o valor do Adicional de Local de Exercício - ALE não incidirão os descontos de assistência médica e de contribuição previdenciária, ressalvada, em relação à contribuição previdenciária, a aplicação do disposto nos §§ 2º e 3º do Art. 8º da Lei Complementar nº 1.012, de 5 de julho de 2007." (NR)

d) o Art. 5º:

"*Art. 5º - O servidor perderá o direito à percepção do Adicional de Local de Exercício - ALE em caso de licenças e afastamentos, exceto em virtude de férias, licença-gestante, licença por adoção e licença-paternidade, serviços obrigatórios por lei e outros afastamentos que a legislação considere como de efetivo exercício para todos os efeitos*." (NR)

V - da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997:

a) o Art. 5º:

"*Art. 5º - Observados os requisitos e as limitações da legislação vigente, os integrantes do Quadro do Magistério poderão ser designados para as seguintes funções de Especialista em Educação e Gestão Educacional:*

I - Coordenador de Equipe Curricular;

II - Professor Especialista em Currículo;

III - Coordenador de Gestão Pedagógica;

IV - Coordenador de Organização Escolar.

Parágrafo único - Pelo exercício das funções de Especialista em Educação e Gestão Educacional previstas no caput deste Art., além do vencimento de seu cargo ou salário de sua função-atividade, o docente:

1. receberá o valor correspondente à diferença entre a carga horária semanal docente de seu cargo ou função-atividade e a carga horária semanal de até 40 (quarenta) horas;

2. poderá fazer jus ao Adicional de Complexidade de Gestão - ACG, nos termos dos Arts. 52 a 60 da Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022". (NR)

b) o § 1º do Art. 10:

"*Art. 10 - .....*

§ 1º - A hora de trabalho terá a duração de 60 (sessenta) minutos." (NR)

c) o Art. 16:

"*Art. 16 - A carga suplementar de trabalho corresponde ao número de horas prestadas pelo docente além das fixadas para a jornada de trabalho a que estiver sujeito.*

§ 1º - As horas prestadas a título de carga suplementar são constituídas de horas de regência de sala de aula e de horas de atividades pedagógicas, obedecida a proporção disposta no Art. 10 desta lei complementar.

§ 2º - Na hipótese de exercício de carga suplementar, a quantidade total de horas trabalhadas não poderá ultrapassar o limite de 44 (quarenta e quatro) horas semanais." (NR);

d) o Art. 36:

"*Art. 36 - O integrante do Quadro do Magistério, quando for designado, no mesmo Quadro, para substituição ou para responder pelas atribuições de cargo vago, poderá optar pelos vencimentos do cargo efetivo ou pelos salários da função-atividade, com base nos valores previstos nas Escalas de Vencimentos de que trata esta lei complementar, incluída, se for o caso, a retribuição referente à carga suplementar de trabalho*." (NR);

VI - da Lei Complementar nº 1.041, de 14 de abril de 2008:

a) o inciso II do Art. 1º:

"*Art. 1º - .....*

.....

II - entrar após o início do expediente, retirar-se antes de seu término ou dele ausentar-se temporariamente, até o limite de 3 (três) horas diárias, desde que sujeito à jornada de 40 (quarenta) horas semanais." (NR);

b) o item 1 do § 4º do Art. 1º:

"*Art. 1º - .....*

.....

§ 4º - .....

1 - aplica-se ao servidor em situação de acumulação remunerada de cargos, desde que o somatório das jornadas às quais esteja sujeito perfaça no mínimo 40 (quarenta) horas semanais." (NR);

c) o Art. 5º:

"*Art. 5º - Esta lei complementar não se aplica:*

I - ao servidor regido pela Consolidação das Leis do Trabalho;

II - aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação." (NR).

VII - da Lei Complementar nº 1.144, de 11 de julho de 2011:

a) o inciso III do Art. 14:

"*Art. 14 - .....*

.....

III - Adicional de Complexidade de Gestão - ACG, previsto no Art. 15 desta lei complementar;"

b) a designação da Seção V do Capítulo II:

"Do Gerente de Organização Escolar" (NR);

c) o Art. 15:

"*Art. 15 - O exercício da função de Gerente de Organização Escolar, caracterizada como específica da classe de Agente de Organização Escolar, em escolas que atinjam grau mínimo de complexidade de gestão, será retribuído com Adicional de Complexidade de Gestão - ACG, somado aos vencimentos e salários, tendo seus valores fixados por tipologia que considere grau mínimo de complexidade, na conformidade do Anexo VI desta lei complementar.*

§ 1º - Em caráter excepcional, até a extinção definitiva, poderá o disposto nesse Art. ser aplicável às classes de Secretário de Escola e de Assistente de Administração Escolar.

§ 2º - Para fins do disposto neste Art., a quantificação das funções, observado o módulo de pessoal da unidade escolar, será estabelecida em regulamento, não sendo devido Adicional de Complexidade de Gestão - ACG nas unidades escolares e diretorias de ensino com baixa complexidade de gestão, classificadas na tipologia como grau 1 (um).

§ 3º - Os graus de complexidade de gestão serão definidos em tipologia que poderá considerar o número de escolas, número de alunos, etapas de ensino, número e duração de turnos, modalidades de ensino, localidade das unidades administrativas ou escolares, critérios de vulnerabilidade social ou econômica, e indicadores educacionais, conforme decreto regulamentar." (NR)

d) o Art. 16:

"*Art. 16 - Os valores do Adicional de Complexidade de Gestão - ACG, dispostos no Anexo VI desta lei complementar, sobre os quais incidirão, quando for o caso, o adicional por tempo de serviço e a sexta-parte dos vencimentos, serão computados para o cálculo do décimo terceiro, na conformidade do disposto no § 2º do Art. 1º da Lei Complementar nº 644, de 26 de dezembro de 1989, das férias e do acréscimo de 1/3 (um terço) de férias*." (NR)

e) o Art. 17:

"*Art. 17 - O servidor perderá o direito à percepção do Adicional de Complexidade de Gestão - ACG em caso de licenças e afastamentos, exceto em virtude de férias, licença-gestante, licença-adoção, licença paternidade, serviços obrigatórios por lei e*

outros afastamentos que a legislação considere como de efetivo exercício para todos os efeitos." (NR);

f) o Art. 18:

"*Art. 18 - A função de Gerente de Organização Escolar de que trata o Art. 15 desta lei complementar será exercida mediante o preenchimento dos seguintes requisitos:*

I - obtenção de certificado ocupacional;

II - certificado de conclusão do ensino médio ou equivalente.

§ 1º - O certificado a que se refere o inciso I deste Art. será obtido mediante processo de Certificação Ocupacional a ser estabelecido em ato da Secretaria da Educação.

§ 2º - Ao servidor designado para o exercício da função de Gerente de Organização Escolar cabe gerir, no âmbito da organização escolar, as atividades especificadas no Art. 4º desta lei complementar." (NR);

g) o inciso III do Art. 23:

"*Art. 23* - .....

.....

III - designado para função retribuída mediante Adicional de Complexidade de Gestão - ACG, a que se refere o Art. 15 desta lei complementar;" (NR);

h) as alíneas "b", "c", "d" e "e" do inciso III do Art. 26:

"*Art. 26* - .....

.....

III - .....

.....

b) certificado de conclusão de curso técnico, para a faixa 3;

c) certificado de conclusão de especialização técnica ou certificado de conclusão de curso técnico complementar, com carga horária mínima de 200 (duzentas) horas, em ambos os casos, para a faixa 4;

d) diploma de graduação em curso de nível superior, para a faixa 5;

e) certificado de conclusão de cursos de nível de pós-graduação, para a faixa 6." (NR);

i) o § 2º do Art. 28:

"*Art. 28* - .....

.....

§ 2º - Se o período de substituição for igual ou superior a 15 (quinze) dias, o servidor fará jus ao Adicional de Complexidade de Gestão - ACG de que trata o Art. 15 desta lei complementar proporcional aos dias substituídos." (NR)

Art. 81 - Ficam acrescidos os dispositivos adiante indicados na seguinte conformidade:

I - o § 4º ao Art. 110 da Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968:

"*Art. 110* - .....

.....

§ 4º - O disposto no inciso II e no § 2º deste Art. não se aplicam aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação." (NR)

II - o Art. 47-A à Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974:

"*Art. 47-A - Não se aplica aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação o disposto no § 2º do Art. 20 e o Art. 21 desta lei*." (NR)

III - os incisos XVI e XVII ao Art. 63 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985:

"*Art. 63* - .....

.....

XVI - elaborar e manter banco de planos de aula das disciplinas que ministra à disposição da equipe gestora da escola com no mínimo 5 (cinco) aulas à frente do dia letivo atual, visando a garantir que não haja descontinuidade do conteúdo no caso de necessidade de ausência ao trabalho.

XVII - promover a busca ativa dos educandos durante as atividades do ano letivo escolar." (NR)

IV - o § 3º ao Art. 3º da Lei Complementar nº 506, de 27 de janeiro de 1987:

"*Art. 3º* - .....

.....

§ 3º - Para os fins deste Art., o valor da hora normal de trabalho dos docentes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação corresponde ao valor da hora do vencimento do cargo ou função no nível e faixa ou ao valor da hora do subsídio, de acordo com a referência em que o docente estiver enquadrado e a jornada de trabalho a que estiver sujeito." (NR);

V - na Lei Complementar nº 1.144, de 11 de julho de 2011, o anexo VI a que se refere o "caput" de seu Art. 15, nos termos do anexo VI desta lei complementar.

Art. 82 - O vencimento mensal do cargo de Dirigente Regional de Ensino, a que se refere o Art. 41 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, alterado pelo Art. 3º da Lei Complementar nº 1.317, de 21 de março de 2018, em decorrência de reclassificação, fica fixado em R$ 9.487,37 (nove mil, quatrocentos e oitenta e sete reais e trinta e sete centavos).

Parágrafo único - O servidor ocupante do cargo de Dirigente Regional de Ensino deixa de fazer jus à Gratificação de Gestão Educacional - GGE, de que trata a Lei Complementar nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015, que fica absorvida pela remuneração a que se refere o "caput" deste Art..

Art. 83 - Os valores dos vencimentos e salários das classes pertencentes ao Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, a que se refere o Art. 32 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, alterados pela Lei Complementar nº 1.317, de 21 de março de 2018 e pela Lei Complementar nº 1.319, de 28 de março de 2018, em decorrência de reclassificação, ficam fixados na conformidade das tabelas constantes do Anexo XIII desta lei complementar, sendo:

I - Subanexo 1 - Escala de Vencimentos - Classes Suporte Pedagógico;

II - Subanexo 2 - Escala de Vencimentos - Classes Suporte Pedagógico em Extinção;

III - Subanexo 3 - Escala de Vencimentos - Classes Docentes;

IV - Subanexo 4 - Escala de Vencimentos - Classes Docente em Extinção.

Parágrafo único - Os servidores integrantes das classes de Suporte Pedagógico referidas no inciso I do "caput" deste Art. deixam de fazer jus à Gratificação de Gestão Educacional - GGE, de que trata a Lei Complementar nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015, que fica absorvida pela remuneração fixada no Subanexo 1 do Anexo XIII desta lei complementar.

Art. 84 - As despesas decorrentes da aplicação desta lei complementar correrão à conta das dotações próprias consignadas no orçamento vigente, suplementadas se necessário.

Art. 85 - Ficam revogadas as disposições contrárias ao previsto nesta lei complementar, em especial:

I - os Arts. 83 a 88, 93, e os §§ 3º e 4º do Art. 45 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985;

II - a Lei Complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993;

III - os Arts. 4º, 14, 25 e 50 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997;

IV - os Arts. 1º, 2º, 3º e 4º da Lei Complementar nº 1.018, de 15 de outubro de 2007;

V - o parágrafo único do Art. 26 da Lei Complementar nº 1.144, de 11 de julho de 2011;

VI - a Lei Complementar nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012;

VII - a Lei Complementar nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012;

VIII - os Arts. 8º a 12 e Art. 14 da Lei Complementar nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015.

Art. 86 - Esta lei complementar e suas Disposições Transitórias entram em vigor

na data de sua publicação, produzindo seus efeitos a partir de 60 (sessenta) dias após a data da sua publicação, exceto em relação ao previsto:

I - nos Arts. 82 e 83 e no Anexo XIII, que produzirão efeitos a partir de 1º de março de 2022;

II - na alínea "h" do inciso VII do Art. 80 e nos Arts. 1º, 8º, 11 e 17 das Disposições Transitórias, que produzirão efeitos na data da publicação desta lei complementar.

CAPÍTULO VIII
Das Disposições Transitórias

Art. 1º - Poderão optar pelo Plano de Carreira e Remuneração para Professores de Ensino Fundamental e Médio da Secretaria da Educação de que trata esta lei complementar os docentes em efetivo exercício nas unidades escolares e administrativas da Secretaria da Educação, que atendam os requisitos de formação previstos no Art. 11 das Disposições Transitórias desta lei complementar e sejam:

I - titulares de cargo efetivo;

II - ocupantes de função-atividade declarados estáveis nos termos do Art. 18 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado;

III - abrangidos pelos Arts. 43 e 44 da Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007.

§ 1º - A opção de que trata o "caput" deste Art.:

1 - será irretratável;

2 - será exercida no prazo de até 24 (vinte e quatro) meses, corridos ou não, cujo início será definido em decreto regulamentar;

OBS: vide artigo 5° da Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023, que prorrogou por 24 (vinte e quatro) meses o prazo previsto no item 2.

3 - produzirá efeitos a partir do início do exercício funcional do servidor segundo as regras do Plano de Carreira e Remuneração, mediante prévia comunicação pela Secretaria da Educação.

§ 2º - O cargo ou função-atividade dos docentes a que se refere o "caput" deste Art. fica enquadrado na seguinte conformidade:

1 - Professor Educação Básica II, nos termos do Anexo VII desta lei complementar;

2 - Professor II e Professor Educação Básica I cujo ingresso tenha ocorrido mediante o preenchimento de requisito de escolaridade de nível médio, nos termos do Subanexo 1 do Anexo VIII desta lei complementar;

3 - Professor Educação Básica I cujo ingresso tenha ocorrido mediante o preenchimento de requisito de escolaridade de licenciatura plena, nos termos do Subanexo 2 do Anexo VIII desta lei complementar.

§ 3º - Nos casos em que o docente possuir 2 (dois) vínculos docentes na rede estadual de ensino, a opção de que trata este Art. deverá se dar para cada vínculo, respeitado o disposto nos itens 1 a 3 do § 2º deste Art..

§ 4º - A opção de que trata este Art. não poderá ser exercida pelo docente da rede estadual de ensino afastado junto às redes municipais de ensino para os fins do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município.

§ 5º - Cessado o afastamento a que alude o § 4º deste Art., o docente poderá realizar a opção pelo Plano de Carreira e Remuneração para Professores de Ensino Fundamental e Médio da Secretaria da Educação, observado, inclusive, o prazo previsto no item 2 do § 1º deste Art..

Art. 2º - A opção de que trata o Art. 1º das Disposições Transitórias desta lei complementar acarretará a assunção do dever de cumprimento do previsto nos Arts. 9º e 10 desta lei complementar.

§ 1º - Independentemente da jornada de trabalho docente de opção do servidor, a alteração para essa jornada, se superior à atualmente exercida, será concretizada mediante a existência de carga horária disponível na rede estadual de ensino.

§ 2º - Fica assegurado ao docente o recebimento de subsídio proporcional ao número de horas trabalhadas, enquanto a carga horária da jornada de opção não for concretizada.

§ 3º - Os critérios para a concretização da carga horária a que se refere o § 2º deste Art. serão fixados em resolução do Secretário da Educação.

Art. 3º - Para fins do disposto no Art. 1º das Disposições Transitórias desta lei complementar, o ocupante de cargo de provimento efetivo de docente, sujeito às jornadas de trabalho a que se referem os incisos I a IV do Art. 10 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, terá seu cargo enquadrado na respectiva Tabela de Subsídio, proporcionalmente à jornada exercida, na seguinte conformidade:

I - do Anexo II - Licenciatura Plena: o Professor de Ensino Fundamental e Médio;

II - do Subanexo 1 - Nível Médio, do Anexo IX: o Professor Educação Básica I e o Professor II;

III - do Subanexo 2 - Licenciatura Plena, do Anexo IX: o Professor de Educação Básica I.

§ 1º - Para fins do disposto no "caput", apurar-se-á o valor correspondente à soma das seguintes parcelas permanentes recebidas pelo docente no mês de sua opção:

1 - do valor da faixa e nível do cargo;

2 - do adicional por tempo de serviço;

3 - da sexta-parte;

4 - da vantagem pecuniária:

a) incorporada, total ou parcialmente, nos termos da legislação vigente, até o último dia do mês relativo à data de solicitação da opção do servidor;

b) recebida por força de decisão judicial transitada em julgado;

c) recebida a título de abono complementar ao piso salarial profissional nacional do magistério público;

d) recebida a título de vantagem pessoal adquirida em virtude de enquadramento na Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997;

e) calculadas com base no tempo de serviço que, nos termos da legislação vigente ou de decisão judicial transitada em julgado, devam incidir sobre as parcelas anteriormente referidas;

f) prevista na Lei nº 5.135, de 7 de janeiro de 1959.

§ 2º - O cargo do docente será enquadrado na seguinte conformidade:

1 - se o resultado do somatório das parcelas obtido nos termos do § 1º deste Art. for igual ao de qualquer das referências da respectiva Tabela de Subsídio, o enquadramento será efetuado nesta referência;

2 - se o resultado do somatório das parcelas obtido nos termos do § 1º deste Art. for inferior ao valor fixado para a etapa inicial da respectiva Tabela de Subsídio, o enquadramento será efetuado na referência inicial;

3 - se o resultado do somatório das parcelas obtido nos termos do § 1º deste Art. for superior ao valor fixado para qualquer das referências da respectiva Tabela de Subsídio, o enquadramento será efetuado na referência imediatamente anterior.

§ 3º - Na situação prevista no item 3 do § 2º deste Art., o valor resultante do somatório obtido no § 1º deste Art. que exceder o valor da referência de enquadramento será pago em código distinto, a título de vantagem pessoal, a ser absorvido na mesma data e em valor equivalente ao resultante da revalorização do subsídio ou de enquadramento decorrente de evolução do docente.

§ 4º - Para fins do enquadramento a que se refere este Art. para o servidor em atividade, não poderão ser computadas as vantagens pecuniárias relativas à carga suplementar, aulas de substituição e aulas de reposição, e as de tempo de serviço incidentes sobre as referidas vantagens, bem como as de caráter eventual e as recebidas com efeito retroativo.

Art. 4º - O enquadramento previsto no Art. 3º das Disposições Transitórias desta lei complementar, no que tange às funções-atividades de que tratam os incisos II e III do Art. 1º das referidas Disposições Transitórias, dar-se-á proporcionalmente à carga suplementar exercida pelo docente.

§ 1º - Para fins do disposto no "caput" deste Art., apurar-se-á o valor correspondente à soma das seguintes parcelas recebidas pelo docente no mês de sua opção:

1 - do valor da carga suplementar;

2 - do valor das parcelas a que se referem os itens 2 a 4 do § 1º do Art. 3º das disposições transitórias desta lei complementar.

§ 2º - A função-atividade do docente será enquadrada na conformidade dos §§ 2º e 4º do Art. 3º das Disposições Transitórias desta lei complementar.

§ 3º - Para fins do enquadramento a que se refere este Art., não poderão ser computadas as vantagens pecuniárias relativas às aulas de substituição e aulas de reposição, e as de tempo de serviço incidentes sobre as referidas vantagens, bem como as de caráter eventual e as recebidas com efeito retroativo.

Art. 5º - O Professor de Educação Básica II com titulação de mestrado e doutorado que fizer a opção referida no Art. 1º das disposições transitórias desta lei complementar será enquadrado inicialmente na Tabela de Subsídio - Licenciatura Plena.

§ 1º - Após o enquadramento a que se refere o "caput" deste Art., o docente poderá requerer seu enquadramento na mesma referência da respectiva Tabela de Subsídio - Mestrado ou Doutorado, mediante apresentação de comprovante à Secretaria da Educação.

§ 2º - Excepcionalmente, para o docente enquadrado na referência L1 da Tabela de Subsídio - Licenciatura Plena que não possui correspondência nas Tabelas de Subsídio - Mestrado ou Tabela de Subsídio - Doutorado, o enquadramento a que se refere o § 1º deste Art., se dará na referência M2 ou D2 das referidas Tabelas.

§ 3º - Para fins do disposto neste Art., poderão considerados os títulos utilizados para evolução funcional no plano de carreira anteriormente enquadrado.

§ 4º - A exigência de pesquisa aplicada a que se refere o Art. 19 desta lei complementar não se aplica aos docentes referidos no "caput" deste Art. e aos que já estiverem matriculados em curso de pós-graduação "stricto sensu" por ocasião da entrada em vigor desta lei complementar.

Art. 6º - O Professor II e o Professor Educação Básica I cujo ingresso tenha ocorrido mediante o preenchimento de requisito de escolaridade de nível médio que fizerem a opção referida no Art. 1º das Disposições Transitórias desta lei complementar, serão enquadrados na Tabela de Subsídio - Professor Educação Básica I e Professor II - Nível Médio, presente no Subanexo 1 do Anexo IX, observado o disposto no § 1º do Art. 3º das Disposições Transitórias desta lei complementar.

§ 1º - Após o enquadramento a que se refere o "caput" deste Art., o Professor Educação Básica I e Professor II poderão requerer seu enquadramento na respectiva Tabela de Subsídio - Professor Educação Básica I e Professor II - Licenciatura Plena, presente no Subanexo 2 do Anexo IX, mediante apresentação de comprovante das referidas titulações à Secretaria da Educação, observado o disposto nos §§ 2º a 4º do Art. 3º das Disposições Transitórias desta lei complementar.

§ 2º - Após o enquadramento a que se refere o § 1º deste Art., o Professor Educação Básica I e Professor II poderão requerer seu enquadramento na mesma referência numérica da respectiva Tabela de Subsídio - Professor Educação Básica I e Professor II - Mestrado ou Doutorado, presente no Subanexo 2 do Anexo IX, mediante apresentação de comprovante das referidas titulações à Secretaria da Educação.

§ 3º - Excepcionalmente, para o docente enquadrado na referência L1 da Tabela de Subsídio - Professor Educação Básica I e Professor II - Licenciatura Plena, que não possuir correspondência nas Tabelas de Subsídio - Mestrado ou Tabela de Subsídio - Doutorado, presente no Subanexo 2 do Anexo IX, o enquadramento a que se refere o § 2º deste Art. se dará na referência M2 ou D2 das referidas Tabelas.

§ 4º - Para fins do disposto neste Art., poderão ser considerados somente os títulos utilizados para evolução funcional no plano de carreira anteriormente enquadrado.

§ 5º - A exigência de pesquisa aplicada a que se refere o Art. 19 desta lei complementar não se aplica aos docentes referidos no "caput" deste Art. e aos que já estiverem matriculados em curso de pós-graduação "stricto sensu" por ocasião da entrada em vigor desta lei complementar.

Art. 7º - Após o enquadramento, o docente poderá, além da jornada de trabalho, ter atribuída carga suplementar, remunerada proporcionalmente ao valor da hora do subsídio, de acordo com a referência em que estiver enquadrado e a jornada de trabalho a que estiver sujeito.

Art. 8º - Os titulares de cargos de provimento efetivo de Diretor de Escola e de Supervisor de Ensino do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, em efetivo exercício nas unidades escolares e administrativas da Pasta, que atenderem os requisitos de formação previstos no Art. 11 das Disposições Transitórias desta lei complementar, poderão optar pelos planos de carreira e remuneração instituídos por esta lei complementar, na seguinte conformidade:

I - Diretores de Escola pelo Plano de Carreira e Remuneração para os Diretores Escolares da Secretaria da Educação;

II - Supervisores de Ensino pelo Plano de Carreira e Remuneração para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação.

§ 1º - A opção de que trata o "caput" deste Art.:

1 - será irretratável;

2 - será exercida no prazo de até 24 (vinte e quatro) meses, corridos ou não, cujo início será definido em decreto regulamentar;

3 - produzirá efeitos a partir do início do exercício funcional do servidor segundo as regras do Plano de Carreira e Remuneração, mediante prévia comunicação pela Secretaria da Educação.

§ 2º - Os cargos dos servidores a que se refere o "caput" deste Art. ficam enquadrados na seguinte conformidade:

1 - Diretor de Escola, nos termos do Anexo XII desta lei complementar;

2 - Supervisor de Ensino, nos termos do Anexo XII desta lei complementar.

OBS: vide artigo 5° da Lei Complementar n° 1.396, de 22/12/2023, que prorrogou por 24 (vinte e quatro) meses o prazo previsto no item 2.

§ 3º - A opção de que trata este Art. não poderá ser exercida pelo Diretor de Escola do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação afastado junto às redes municipais de ensino para os fins do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município.

§ 4º - Cessado o afastamento a que alude o § 3º deste Art., o servidor, conforme o cargo efetivo de que seja titular, poderá realizar a opção pelo plano de carreira e remuneração instituído por esta lei complementar, observado, inclusive, o prazo previsto no item 2 do § 1º deste Art..

Art. 9º - Para fins do disposto no Art. 8º das Disposições Transitórias desta lei complementar, o ocupante do cargo de provimento efetivo de Diretor de Escola ou de Supervisor de Ensino, nos termos da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, terá seu cargo enquadrado na respectiva Tabela de Subsídio.

§ 1º - Para o enquadramento de que trata o "caput" deste Art., apurar-se-á o valor correspondente à soma das seguintes

parcelas permanentes recebidas pelo servidor no mês de sua opção:

1 - do valor da faixa e nível do cargo;

2 - do adicional por tempo de serviço;

3 - da sexta-parte;

4 - da vantagem pecuniária:

a) incorporada, total ou parcialmente, nos termos da legislação vigente, até o último dia do mês relativo à data de solicitação da opção do servidor;

b) recebida por força de decisão judicial transitada em julgado;

c) recebida a título de abono complementar ao piso salarial profissional nacional do magistério público;

d) recebida a título de abono complementar à retribuição global mensal, nos termos da legislação estadual aplicável;

e) recebida a título de vantagem pessoal adquirida em virtude de enquadramento na Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997;

f) calculadas com base no tempo de serviço que, nos termos da legislação vigente ou de decisão judicial transitada em julgado, devam incidir sobre as parcelas anteriormente referidas;

g) prevista na Lei nº 5.135, de 7 de janeiro de 1959.

§ 2º - O cargo do servidor será enquadrado na seguinte conformidade:

1 - se o resultado do somatório das parcelas obtido nos termos do § 1º deste Art. for igual ao de qualquer das referências da respectiva Tabela de Subsídio, o enquadramento será efetuado nesta referência;

2 - se o resultado do somatório das parcelas obtido nos termos do § 1º deste Art. for inferior ao valor fixado para a etapa inicial da respectiva Tabela de Subsídio, o enquadramento será efetuado na referência inicial;

3 - se o resultado do somatório das parcelas obtido nos termos do § 1º deste Art. for superior ao valor fixado para qualquer das referências da respectiva Tabela de Subsídio, o enquadramento será efetuado na referência imediatamente anterior.

§ 3º - Na situação prevista no item 3 do § 2º deste Art., o valor resultante do somatório obtido no § 1º que exceder o valor da referência de enquadramento será pago em código distinto, a título de vantagem pessoal, a ser absorvido na mesma data e em valor equivalente ao resultante da revalorização do subsídio ou de enquadramento decorrente de evolução do servidor.

Art. 10 - O Diretor de Escola e o Supervisor de Ensino com titulação de mestrado e doutorado que fizerem a opção referida no Art. 8º das Disposições Transitórias desta lei complementar serão enquadrados inicialmente na Tabela de Subsídio - Licenciatura Plena.

§ 1º - Após o enquadramento a que se refere o "caput" deste Art., o servidor poderá requerer seu enquadramento na mesma referência da respectiva Tabela de Subsídio - Mestrado ou Doutorado, mediante apresentação de comprovante à Secretaria da Educação.

§ 2º - Excepcionalmente, para o servidor enquadrado na referência L1 da Tabela de Subsídio - Licenciatura Plena que não possui correspondência nas Tabelas de Subsídio - Mestrado ou Tabela de Subsídio - Doutorado, o enquadramento a que se refere o § 1º, se dará na referência M2 ou D2 das referidas Tabelas.

§ 3º - Para fins do disposto neste Art., serão considerados os títulos utilizados para evolução funcional no plano de carreira anteriormente enquadrado.

§ 4º - A exigência de pesquisa aplicada a que se refere o Art. 40 desta lei complementar não se aplica aos servidores referidos no "caput" deste Art. e aos que já estiverem matriculados em curso de pós-graduação "stricto sensu" por ocasião da entrada em vigor desta lei complementar.

Art. 11 - Para realização da opção de que tratam os Arts. 1º e 8º das Disposições Transitórias desta lei complementar, os servidores deverão atender os requisitos de formação pertinentes aos conhecimentos

específicos alinhados ao modelo pedagógico da Secretaria da Educação.

§ 1º - A Secretaria da Educação, no prazo máximo de 30 (trinta) dias contados da publicação desta lei complementar, definirá os cursos de formação específicos homologados pela Pasta, alinhados ao seu modelo pedagógico, para fins do "caput" deste Art..

§ 2º - Poderão ser considerados para fins do "caput" deste Art. os certificados de cursos de formação emitidos antes da publicação desta lei complementar, desde que homologados pela Secretaria da Educação na regulamentação que trata o § 1º deste Art..

Art. 12 - Para fins de evolução funcional de que trata esta lei complementar, o servidor público que, nos termos dos Arts. 1º ou 8º das Disposições Transitórias desta lei complementar, optar pela alteração de plano de carreira e remuneração, será computado o tempo de interstício prestado no nível da faixa em que se encontrava no plano de carreira anterior até o enquadramento realizado nos termos das disposições transitórias desta lei complementar.

Art. 13 - Fica mantido o resultado das avaliações especiais de desempenho para fins de estágio probatório do servidor público que, nos termos dos Arts. 1º ou 8º das Disposições Transitórias desta lei complementar, optar pela alteração de plano de carreira e remuneração.

Art. 14 - O integrante do Quadro do Magistério que não realizar a opção prevista nos Arts. 1º e 8º das Disposições Transitórias desta lei complementar permanecerá vinculado ao Plano de Carreira, Vencimentos e Salários disciplinado pela Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997.

Parágrafo único - Vetado.

Art. 15 - A remuneração dos professores contratados para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos da Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, será calculada na referência L1 do Subanexo 1 - Licenciatura Plena do Anexo II.

Art. 16 - O primeiro processo de evolução funcional daqueles que optarem pela nova estrutura remuneratória instituída por esta lei complementar deverá incluir avaliação de desempenho, independentemente de se tratar de evolução por desenvolvimento ou por desempenho.

Art. 17 - No período compreendido entre a data de publicação desta lei complementar e a revogação de que trata o inciso VI do Art. 85, o corpo docente das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral será composto exclusivamente pelos Professores Coordenadores e por professores, dispensada a exigência de licenciatura plena de que trata a parte final do § 3º do Art. 3º da Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012.

Palácio dos Bandeirantes, 30 de março de 2022

JOÃO DORIA

Anexos – disponíveis em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/compilacao-lei.complementar-1374-30.03.2022.html

Questões

01. Julgue o item abaixo nos termos da Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022:

A carreira de Professor de Ensino Fundamental e Médio é composta pelo cargo de provimento efetivo de Professor de Ensino Fundamental e Médio.

( ) Certo ( ) Errado

02. Julgue o item abaixo nos termos da Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022:

A gestão pedagógica, administrativa e as metas das escolas do Programa Ensino Integral - PEI serão disciplinadas por ato expedido pela Secretaria da Educação.

( ) Certo ( ) Errado

Alternativas

01.Certo (Art. 5º)
02.Certo (Art. 48)

10. SÃO PAULO (Estado). Lei n° 16.279, de 08 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: \<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html\>. Acesso em: 10 fev. 2023.

LEI Nº 16.279, DE 08 DE JULHO DE 2016[45]

Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei:

Artigo 1º - Fica aprovado o Plano Estadual de Educação - PEE, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Parágrafo único - O Plano Estadual de Educação terá o prazo de vigência de 10 (dez) anos, a contar da data de publicação desta lei, para atendimento das peculiaridades do sistema de ensino do Estado.

Artigo 2º - São diretrizes do PEE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado e do País;

VIII - valorização dos profissionais da educação;

IX - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade étnico-racial e à sustentabilidade socioambiental.

Artigo 3º - As metas e estratégias, constantes do Anexo desta lei, serão cumpridas na vigência do PEE, observados os prazos previstos para a respectiva consecução.

Artigo 4º - O monitoramento da execução do PEE e do cumprimento de suas metas, por meio de avaliações periódicas, será realizado pelas seguintes instâncias:

I - Secretaria Estadual da Educação - SEE;

II - Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa;

III - Conselho Estadual de Educação;

IV - Fórum Estadual de Educação;

V - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

§ 1º - Compete às instâncias referidas nos incisos I a V deste artigo:

1 - analisar e propor políticas públicas de âmbito estadual para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

2 - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da "internet";

3 - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público estadual

[45] *https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html - visitado em 17.06.2024.*

em educação, observado o disposto nos artigos 5º e 10 da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação;

4 - avaliar a execução das metas e estratégias do PEE e subsidiar a elaboração do Plano Estadual de Educação para o decênio subsequente.

§ 2º - A cada 2 (dois) anos, ao longo da vigência do PEE, os órgãos estaduais realizarão e divulgarão estudos e pesquisas para aferir a evolução no cumprimento das metas e estratégias estabelecidas.

Artigo 5º - O Fórum Estadual de Educação promoverá a articulação da Conferência Estadual de Educação com as conferências municipais e intermunicipais que as precederem, com um intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, em consonância com as atribuições das instâncias responsáveis pelo monitoramento do Plano Estadual de Educação que têm o objetivo de avaliar a execução das respectivas metas e estratégias e subsidiar a elaboração do Plano Estadual de Educação para o decênio subsequente.

Artigo 6º - O Estado de São Paulo atuará em regime de colaboração com a União e os Municípios, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias estabelecidas no PEE.

§ 1º - Caberá aos gestores estaduais e municipais adotar as medidas necessárias para consecução das metas previstas no PEE.

§ 2º - O Estado deverá adotar as medidas adicionais e os instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os Municípios, para o acompanhamento local da consecução das metas do PEE e dos Planos Municipais de Educação.

§ 3º - Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, asseguradas a consulta prévia e a informação.

§ 4º - Será considerado o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

§ 5º - Será assegurada a participação das famílias no acompanhamento da execução das metas e estratégias do PEE nas instâncias dos Conselhos de Escola e demais colegiados, na forma da lei.

§ 6º - Será criada uma instância permanente de negociação e pactuação entre o Estado e os seus respectivos Municípios, que garanta o fortalecimento do regime de colaboração.

Artigo 7º - O poder público deverá, no prazo de 2 (dois) anos a contar da publicação desta lei, instituir em lei específica o Sistema Estadual de Educação, responsável pela articulação, em regime de colaboração, e pela consecução das diretrizes, metas e estratégias do PEE.

Artigo 8º - Vetado.

Artigo 9º - A avaliação de desempenho dos estudantes em exames poderá ser diretamente realizada pela União, conforme estabelecido no PNE, ou, mediante acordo de cooperação, pelo Estado, no respectivo sistema de ensino e, ainda, considerando o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, assegurada a compatibilidade com escalas de proficiência e calendário dos dois sistemas.

Artigo 10 - O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais do Estado serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias do PEE.

Artigo 11 - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 8 de julho de 2016.

GERALDO ALCKMIN

ANEXO
METAS E ESTRATÉGIAS

Meta 1 - Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até 2023.

Estratégias

1.1. Expandir, em regime de colaboração com a União e os Municípios, as redes públicas de educação infantil de acordo com os padrões de qualidade estabelecidos no Custo-Aluno-Qualidade - CAQ previsto no Plano Nacional de Educação, considerando as peculiaridades locais, principalmente a demanda em áreas rurais.

1.2. Contemplar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, a formulação de políticas para a educação infantil, princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade étnico-racial e à sustentabilidade socioambiental, fundamentais à democratização do acesso, permanência e aprendizagem significativa.

1.3. Dotar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, as redes públicas com recursos pedagógicos compatíveis com o CAQ previsto no Plano Nacional de Educação.

1.4. Compor, em regime de colaboração com a União e os Municípios, quadro suficiente de profissionais da educação infantil devidamente habilitados e com formação adequada.

1.5. Garantir, em regime de colaboração entre o Estado, os Municípios e a União, a equidade na oferta do atendimento educacional nas diversas regiões administrativas, a partir de estudo de demanda atualizado periodicamente.

1.6. Fomentar, em regime de colaboração entre o Estado e os Municípios, políticas públicas de educação, saúde e assistência social, de modo a construir mecanismos que possibilitem que crianças em situação de maior vulnerabilidade social tenham prioridade de matrículas em creche.

1.7. Realizar, periodicamente, em regime de colaboração entre o Estado e os Municípios, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar o atendimento.

1.8. Estabelecer, em regime de colaboração entre o Estado e os Municípios, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de chamada pública, para identificar a demanda por creches.

1.9. Apoiar a implantação, em regime de colaboração com a União e os Municípios, de avaliação da educação infantil com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir infraestrutura física, quadro de pessoal, condições de gestão, recursos pedagógicos, situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes, em especial para Municípios de pequeno porte.

1.10. Fortalecer e criar mecanismos, em regime de colaboração com a União e os Municípios, que assegurem o monitoramento das crianças na educação infantil, em especial aos beneficiários de programas de transferência de renda, com a participação das famílias, integrando os serviços de assistência social, saúde e proteção à infância.

1.11. Apoiar a articulação para a oferta pelos Municípios de matrículas gratuitas em creches certificadas com entidades beneficentes de assistência social na área de educação, para a expansão da oferta na rede escolar pública.

1.12. Promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, em regime de colaboração com a União e os Municípios, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior, principalmente para os Municípios de pequeno porte ou localizados em áreas

distantes dos centros universitários, garantindo que tal formação seja feita em polos presenciais.

1.13. Estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, em regime de colaboração com a União e os Municípios, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino e aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos.

1.14. Fomentar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantida consulta prévia e informação.

1.15. Estimular o acesso à educação infantil e fomentar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, a oferta do atendimento educacional especializado, complementar e suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica, em especial para os Municípios de pequeno porte.

1.16. Fomentar a implementação pelos Municípios, em regime de colaboração com a União e os Municípios, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade.

1.17. Preservar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental.

1.18. Estimular a busca ativa, pelos Municípios, de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos.

1.19. Tornar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, a escola um espaço comunitário que proporcione a qualidade da aprendizagem e de vida no campo, criando condições para que os estudantes e a comunidade local possam acessar as mais diversas tecnologias e demais instrumentos necessários ao seu desenvolvimento intelectual, social e cultural.

1.20. Manter e ampliar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, e respeitadas as normas de acessibilidade, programa estadual de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil.

1.21. Estimular inicialmente, matrículas em período parcial para crianças na etapa da creche e ampliar progressivamente o tempo escolar, à medida que a meta de atendimento seja alcançada.

Meta 2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência do PEE.

Estratégias

2.1. Desenvolver, em articulação e colaboração com os Municípios, até o final

do 2° (segundo) ano de vigência do plano, atividades de apoio ao cumprimento da base nacional comum curricular do ensino fundamental.

2.2. Coordenar o alinhamento entre as redes públicas estadual e municipais em relação aos currículos, em especial na articulação da passagem do 5° (quinto) ao 6° (sexto) ano, assegurando aos alunos percurso escolar harmonioso.

2.3. Criar mecanismos para acompanhamento individualizado dos alunos do ensino fundamental, inclusive no que se refere à frequência irregular e à evasão, para garantir a conclusão dessa etapa de ensino.

2.4. Fortalecer, em colaboração com a União e os Municípios, o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda.

2.5. Criar e fortalecer, em colaboração com os Municípios, mecanismos de acompanhamento e monitoramento das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos alunos, em colaboração com as famílias e órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude.

2.6. Promover, em regime de colaboração com a União e os Municípios, a chamada pública de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude.

2.7. Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas.

2.8. Disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região.

2.9. Promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos alunos dentro e fora dos espaços escolares e garantir o fortalecimento das escolas como polos de criação e difusão cultural.

2.10. Incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre escola e família.

2.11. Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades.

2.12. Desenvolver formas alternativas de oferta do ensino fundamental, garantida a qualidade, para atender aos filhos de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante.

2.13. Promover atividades de desenvolvimento e estímulo às habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e de desenvolvimento esportivo municipal, estadual e nacional.

Meta 3 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência do PEE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Estratégias

3.1. Estimular a flexibilização dos tempos e espaços escolares, de modo a permitir a construção de currículos e itinerários formativos que melhor respondam à heterogeneidade e à pluralidade das condições, interesses e aspirações dos estudantes, assegurando o desenvolvimento pleno dos educandos e a formação comum como direitos, conforme o artigo 205 da Constituição Federal e o

artigo 22 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB.

3.2. Fomentar no ensino médio, em todas as suas modalidades, o desenvolvimento integrado, multi e interdisciplinar dos componentes curriculares obrigatórios e eletivos, articulados nas dimensões trabalho, ciência, tecnologia, cultura, esporte e pesquisa, como eixo articulador das áreas do conhecimento indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, garantindo a correspondente formação continuada dos professores.

3.3. Aprimorar as avaliações da educação básica no Estado - SARESP, a fim de que se tornem recursos pedagógicos efetivos, transformando os resultados das avaliações em instrumentos de gestão pedagógica do currículo.

3.4. Garantir a oferta pública e a qualidade do ensino médio noturno, em suas diferentes modalidades, a todos os jovens e adultos, inclusive com a garantia da oferta de alimentação escolar.

3.5. Garantir políticas públicas e iniciativas direcionadas ao ensino médio da população do campo, indígena e quilombola.

3.6. Garantir, como apoio ao desenvolvimento do currículo, disponibilização de materiais didáticos, espaços e instalações às escolas públicas de ensino médio.

3.7. Diminuir as taxas de abandono e evasão, pela adoção de estratégias pedagógicas, formação de professores, melhoria da infraestrutura escolar e garantia da oferta da alimentação escolar.

3.8. Redimensionar a oferta do ensino médio nos turnos diurno e noturno, atendendo às necessidades específicas dos alunos.

3.9. Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por qualquer forma de preconceito e discriminação.

3.10. Estabelecer programa de formação inicial e continuada de professores para atuação nas áreas de conhecimento com carência de recursos humanos habilitados.

3.11. Estabelecer mecanismos de recuperação das escolas que apresentarem avaliação negativa no SARESP.

Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégias

4.1. Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público.

4.2. Garantir oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência ou de transtorno global do desenvolvimento, e promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento pedagógico especializado.

4.3. Implantar Salas de Atendimento Educacional Especializado e fomentar a formação continuada dos profissionais da educação, para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas e dos sistemas de cumprimento de medidas socioeducativas.

4.4. Fortalecer o acompanhamento e monitoramento do acesso à escola e ao Atendimento Educacional Especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, beneficiários de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude.

4.5. Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na Educação de Jovens e Adultos - EJA, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.

4.6. Garantir o Atendimento Educacional Especializado, Classes Regidas por Professor Especializado - CRPE, escolas ou serviços educacionais especializados aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na educação básica pública.

4.7. Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas, que desenvolvam pesquisas sobre a temática, e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia para apoiar o trabalho dos profissionais da educação básica.

4.8. Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdo-cegos.

4.9. Promover, em regime de colaboração com os Municípios, parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático, assim como os serviços de acessibilidade necessários à aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino.

4.10. Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento pedagógico especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, cuidadores, professores interlocutores de LIBRAS e guias-intérpretes para surdo-cegos.

Meta 5 - Alfabetizar todas as crianças no máximo até o final do 2º (segundo) ano do ensino fundamental.

Estratégias

5.1. Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças.

5.2. Garantir instrumentos de avaliação, periódicos e específicos, de modo a aferir a alfabetização ao final do segundo ano do ensino fundamental, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a implementar medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos até o final do 2º (segundo) ano.

5.3. Garantir a alfabetização nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, articulada com a alfabetização inicial, de forma a garantir a continuidade do processo de aprendizagem entre os ciclos.

5.4. Identificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados.

5.5. Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade.

5.6. Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção e disponibilização de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem a identidade cultural e o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e quilombolas.

5.7. Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação “stricto sensu” e as ações de formação continuada.

5.8. Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando suas especificidades, sem estabelecimento de terminalidade temporal, bem como garantir a alfabetização bilíngue de pessoas surdas.

Meta 6 - Garantir educação integral em todos os níveis e modalidades de ensino e assegurar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos na educação básica.

Estratégias

6.1. Garantir educação integral a todos os alunos da educação básica, promovendo a elaboração de currículo que amplie as oportunidades formativas, propiciando o desenvolvimento pleno das crianças, adolescentes e jovens, a partir de suas interações com conhecimentos, valores e culturas.

6.2. Estimular o protagonismo dos educandos por meio de estratégias e metodologias curriculares, que integrem conhecimentos, competências e habilidades, contemplando seu desenvolvimento integral.

6.3. Garantir consonância entre as políticas de educação integral e o Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar, orientando-se pelos princípios democráticos e participativos.

6.4. Fomentar estratégias e metodologias de aprendizagem que aproximem a escola da comunidade, permitindo ao aluno conhecer e explorar o contexto no qual está inserido, aumentando o entendimento da escola como referência significativa na formação integral dos jovens.

6.5. Fortalecer estratégias de fixação dos docentes nas escolas, de forma a estimular a continuidade dos programas de educação integral.

6.6. Garantir a infraestrutura necessária para o atendimento da educação em tempo integral, no que se refere a espaços, laboratórios, salas de leitura, equipamentos de informática e recursos didático-pedagógicos.

6.7. Estimular, em regime de colaboração, a apropriação dos espaços e equipamentos públicos e privados, articulando ações entre esses e as escolas, de forma a viabilizar a extensão do tempo de permanência do aluno em atividades correlacionadas ao currículo.

6.8. Garantir ações formativas aos professores que atuam em jornada ampliada, de forma a capacitá-los para atuação nos variados modelos pedagógicos e de gestão adotados para o atendimento dos alunos da educação básica em tempo integral.

6.9. Garantir, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que a permanência dos alunos em tempo integral na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo.

6.10. Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.

6.11. Oferecer a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

6.12. Promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local, regional e nacional, na perspectiva intersetorial da gestão pública, constituindo rede de proteção social para crianças, adolescentes e jovens.

Meta 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB no Estado:

IDEB

Etapas – Níveis de Ensino		2015	2017	2019	2021
Ensino Fundamental	Anos Iniciais	6,0	6,3	6,5	6,7
	Anos Finais	5,4	5,6	5,9	6,1
Ensino Médio		4,5	5,0	5,2	5,4

Fonte: INEP

Estratégias

7.1. Assegurar a centralidade do currículo como articulador de atividades, programas e recursos pedagógicos.

7.2. Garantir a articulação entre currículo e avaliação, e o uso dos resultados na reorientação da prática pedagógica.

7.3. Assegurar, na gestão pedagógica, o aprimoramento das ações de formação continuada para o fortalecimento e diversificação do currículo, o uso dos resultados de avaliação para reorientar a prática pedagógica e a definição dos processos de recuperação da aprendizagem.

7.4. Fortalecer o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade.

7.5. Assegurar, na rede pública estadual, a implementação descentralizada das políticas e diretrizes educacionais, com foco na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

7.6. Orientar as políticas das redes públicas, de forma a buscar atingir as metas do IDEB, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média estadual, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência do PEE, as diferenças entre as médias dos índices dos Municípios.

7.7. Induzir processo contínuo de auto avaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, melhoria contínua da qualidade educacional, formação continuada dos profissionais da educação e aprimoramento da gestão democrática.

7.8. Assegurar, em cada uma das redes, as metas do IDEB estabelecidas pelo Ministério da Educação.

7.9. Participar de pactuação interfederativa, que estabeleça e implante diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos

alunos para cada ano dos ensinos fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.

7.10. Assegurar que:

a) no 5º (quinto) ano de vigência do PEE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos alunos dos ensinos fundamental e médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

b) no último ano de vigência do PEE, todos os estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável.

7.11. Participar, em regime de colaboração com a União e os Municípios do Estado, na elaboração de um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino.

7.12. Formalizar e executar o Plano de Ações Articuladas - PAR em cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública estadual e às estratégias de apoio técnico e financeiro, voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e a melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar.

7.13. Desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos.

7.14. Fixar, acompanhar e divulgar os resultados pedagógicos dos indicadores do SARESP, relativos às escolas do sistema estadual, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos alunos e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação.

7.15. Melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, de modo que o percentual de estudantes no nível de desempenho Adequado siga parâmetros estabelecidos pela Secretaria da Educação.

7.16. Incentivar o desenvolvimento, selecionar e divulgar tecnologias educacionais para o ensino fundamental e médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas e o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas.

7.17. Garantir transporte gratuito para todos os estudantes do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória e financiamento compartilhado, com participação da União, proporcional às necessidades do Estado e Municípios, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local.

7.18. Desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo, que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais.

7.19. Universalizar, até o quinto ano de vigência do PEE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno nas escolas da rede pública estadual de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação.

7.20. Apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta

de recursos financeiros às escolas da rede pública estadual, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e da gestão democrática.

7.21. Ampliar e aprofundar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, ações de atendimento ao aluno, em todas as etapas da educação básica, por meio de suplementação de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

7.22. Assegurar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, às escolas públicas de educação básica o acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos.

7.23. Garantir às escolas públicas estaduais o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência.

7.24. Prover, em regime de colaboração com a União e os Municípios, equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar para as escolas públicas da educação básica, criando mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas e/ou salas de leitura nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a "internet".

7.25. Colaborar com a União no objetivo de viabilizar, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação da lei do PEE, a implantação do Custo-Aluno-Qualidade inicial, como instrumento para a melhoria da qualidade do ensino.

7.26. Informatizar, em regime de colaboração com a União, integralmente a gestão das escolas públicas estaduais, e manter ações de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das escolas públicas e da Secretaria de Educação.

7.27. Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, favorecendo a adoção das providências adequadas para viabilizar a construção da cultura de paz e ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade.

7.28. Implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei Federal n° 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente.

7.29. Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis Federais nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil.

7.30. Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial.

7.31. Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação

escolar do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos com deficiência.

7.32. Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais.

7.33. Promover a articulação de ações com outras áreas, como saúde, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral aos alunos, como condição para a melhoria da qualidade educacional.

7.34. Estabelecer ações efetivas especificamente voltadas à promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional.

7.35. Fortalecer o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, com a participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade.

7.36. Promover, com especial ênfase e em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e a capacitação de professores, bibliotecários, técnicos em bibliotecas escolares e agentes da comunidade para atuarem como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem.

7.37. Promover a regulamentação da educação básica oferecida pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação.

Meta 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar o mínimo de 12 (doze) anos de estudo até o último ano de vigência do PEE, para as populações do campo, das regiões de menor escolaridade dos Municípios do Estado, dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Estratégias

8.1. Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, acompanhamento pedagógico individualizado e recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais.

8.2. Implementar políticas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial.

8.3. Garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão do ensino fundamental e médio.

8.4. Buscar a expansão da oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação, que atuam no Estado, vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede pública, para os segmentos populacionais considerados.

8.5. Efetivar, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, e identificar motivos de absenteísmo para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses

estudantes na rede pública estadual de ensino.

8.6. Efetivar busca ativa, em colaboração com os Municípios, de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.

Meta 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 97,5% (noventa e sete inteiros e cinco décimos por cento) até o 5º (quinto) ano de vigência do PEE e, até o final da vigência, superar o analfabetismo absoluto e reduzir em pelo menos 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional no Estado.

Estratégias

9.1. Assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos, em regime de colaboração com Municípios, a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria.

9.2. Realizar diagnóstico, em regime de colaboração com Municípios, dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na respectiva educação.

9.3. Garantir, em regime de colaboração com a União e os Municípios, continuidade e ampliação das ações de alfabetização de jovens e adultos, com garantia de continuidade da escolarização básica.

9.4. Realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, com ampla divulgação, utilizando recursos audiovisuais e meios de comunicação de massa, promovendo busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil e com outras Secretarias estaduais.

9.5. Executar ações de atendimento ao estudante da educação de jovens e adultos por meio de ações suplementares de transporte e alimentação e articulação com a área da saúde.

9.6. Apoiar técnica e financeiramente ações inovadoras na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às suas necessidades específicas.

9.7. Considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

9.8. Sensibilizar interna e externamente os agentes da educação em relação à modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA como direito, garantindo vários modelos de atendimento (CEEJA, CIEJA, CIEJA Ensino Médio, EJA FIC, EJAS Jovem, MOVA, EJA modular).

9.9. Promover o direito à educação de qualidade e implementar políticas públicas de EJA, realizando os investimentos necessários.

9.10. Garantir o acesso e a permanência dos educandos da EJA na alfabetização e sua continuidade nos ensinos fundamental e médio, de maneira compartilhada, nas redes municipais e estadual de ensino.

9.11. Criar metodologia específica para o trabalho com a EJA, em consonância com os princípios defendidos nos documentos dos ENEJAs - “Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos”, dos EREJAs - “Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos”, da conferência preparatória da “VI Confintea - Conferência Internacional de Educação de Adultos” e dos documentos das conferências internacionais.

9.12. Propor alterações nos cursos de pedagogia e licenciaturas, estabelecendo diretrizes para a formação em EJA na pedagogia e nas licenciaturas, inclusive com estágio.

9.13. Garantir que as ações para a EJA promovam alfabetização emancipadora e

implementem cursos referentes às etapas e modalidades da educação básica, na forma presencial e nos períodos diurno e noturno.

9.14. Adotar proposta pedagógica interdisciplinar, que leve em conta as vivências de jovens e adultos e os aspectos históricos, sociais, políticos, e culturais, por meio de processo de escolarização que respeite a relação teoria-prática e vise ao exercício pleno da cidadania.

9.15. Assegurar que a rede estadual de ensino, em regime de colaboração com as dos demais entes federados, mantenha programas de atendimento e de formação, capacitação e habilitação de educadores de jovens e adultos, para atuar de acordo com o perfil deste alunado.

9.16. Implementar, na EJA, a formação contínua dos profissionais em educação, a partir de proposta conjunta das instituições de Educação Superior e Institutos de Pesquisa.

9.17. Garantir a alfabetização de jovens e adultos do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de recursos didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas, de acordo com as especificidades de cada região.

9.18. Assegurar, até a vigência deste plano, a toda a população acima de 18 anos que tenha concluído o ensino fundamental, acesso ao ensino médio, público, gratuito e de qualidade.

Meta 10 - Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Estratégias

10.1. Fomentar, em regime de colaboração entre os entes federados, na educação de jovens e adultos, ações voltadas à conclusão da educação básica e à formação profissional inicial.

10.2. Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo, privadas de liberdade e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.

10.3. Ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional.

10.4. Estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, trabalho, tecnologia e cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos.

10.5. Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos, de metodologias específicas e de instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada dos profissionais da educação da rede pública estadual que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional.

10.6. Fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores, articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade.

10.7. Orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando formação específica dos professores e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração, conforme previsto

nas Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade.

10.8. Articular a EJA com a educação profissional, com a participação conjunta de diferentes Secretarias estaduais.

Meta 11 - Ampliar em 50% (cinquenta por cento) as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e, pelo menos, 50%(cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Estratégias

11.1. Expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS, levando em consideração a ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais, locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional.

11.2. Expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio concomitante na rede pública estadual de ensino.

11.3. Expandir a oferta diurna do ensino técnico no CEETEPS, no modelo ETIM - Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

11.4. Expandir a educação profissional e tecnológica pela modalidade de educação a distância, assegurando padrão de qualidade.

11.5. Fomentar a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional.

11.6. Desenvolver sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas.

11.7. Elevar gradualmente a taxa de conclusão dos cursos técnicos de nível médio na rede estadual, com adoção de ações para melhorias no currículo dos cursos, condições de infraestrutura, inclusão digital e a oferta da alimentação escolar.

11.8. Garantir a formação continuada dos profissionais da educação do ensino médio, para atuarem na articulação com a educação profissional e tecnológica.

11.9. Aumentar a articulação entre os órgãos públicos, as escolas privadas e as organizações não governamentais que ofertam educação profissional, com objetivo de melhorar as informações e ampliar a oferta de vagas.

Meta 12 - Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, asseguradas a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Estratégias

12.1. Promover, com o apoio técnico e financeiro do Governo Federal, a expansão do Sistema Federal de Ensino Superior do Estado de São Paulo.

12.2. Otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, incluídas as instituições municipais de ensino superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação.

12.3. Ampliar a oferta de vagas de nível superior nas diversas áreas do conhecimento, por meio da expansão e interiorização das universidades estaduais e Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS, considerando a densidade populacional de cada região administrativa e a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência.

12.4. Elevar, gradualmente, a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas estaduais para 90% (noventa por cento); ofertar, no mínimo, 1/3 (um terço) das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor para 18

(dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior.

12.5. Fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para formação de professores voltados à educação básica e atendimento ao déficit de profissionais em áreas específicas.

12.6. Proporcionar condições e mecanismos para disponibilizar recursos aos estudantes do ensino superior durante sua permanência nos cursos.

12.7. Ampliar, gradualmente, as políticas de inclusão e de assistência estudantil, a partir da oferta de moradia, transporte, alimentação, inclusão digital, creche e esporte, de acordo com as demandas específicas de cada região, dirigidas aos estudantes de instituições públicas e bolsistas de instituições privadas de educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes, indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico.

12.8. Assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para as áreas de grande pertinência social.

12.9. Ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior.

12.10. Ampliar, na forma da lei, a participação proporcional de grupos historicamente excluídos na educação superior pública, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, estabelecendo uma política de cotas sociais e raciais, até o 3º (terceiro) ano de vigência deste PEE, nas Instituições de Ensino Superior - IES públicas, estaduais e municipais.

12.11. Assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação.

12.12. Fomentar estudos e pesquisas que analisem necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do país.

12.13. Expandir atendimento específico a populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nestas populações.

12.14. Fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação de ciências, matemática e licenciaturas, considerando as necessidades do desenvolvimento do Estado, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica.

12.15. Assegurar a composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência.

12.16. Consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação como forma de superar exames vestibulares isolados.

12.17. Estimular a expansão e reestruturação das universidades estaduais existentes, com o apoio técnico e financeiro do Governo Federal, mediante termo de adesão ao programa de reestruturação, na forma de regulamento.

12.18. Expandir as matrículas de educação profissional tecnológica de nível superior das instituições estaduais, com sua vinculação a arranjos produtivos, sociais, culturais locais e regionais e sua interiorização, obedecendo a critérios de estrutura física e acadêmicos adequados ao ensino tecnológico.

12.19. Promover ações junto às instâncias deliberativas que visem a orientar e normatizar o funcionamento das instituições privadas de educação superior ou tecnológica, em face das diretrizes e

metas propostas para o Sistema Estadual de Ensino.

12.20. Fomentar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional tecnológica de nível superior da rede escolar pública e do setor privado.

Meta 13 - Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do Sistema Estadual de Educação Superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 40% (quarenta por cento) doutores.

Estratégias

13.1. Induzir processo contínuo de auto avaliação das instituições de educação superior públicas e privadas, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação e a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e dedicação do corpo docente.

13.2. Promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES e normas próprias estabelecidas pelo órgão normativo do Sistema Estadual de Ensino Superior, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos, combinando formação integral geral, educação para as relações interpessoais e de prática didática.

13.3. Elevar o padrão de qualidade das universidades estaduais, instituições municipais de ensino superior e do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação "stricto sensu".

13.4. Fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas em potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

13.5. Elevar a qualidade da educação superior, por meio do aumento gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais, nas universidades públicas, para 90% (noventa por cento) e, nas instituições privadas, para 75% (setenta e cinco por cento), em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 (cinco) anos, pelo menos 60% (sessenta por cento) dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% (sessenta por cento) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nesse exame, em cada área de formação profissional.

13.6. Promover a formação inicial e continuada dos profissionais técnico-administrativos da educação superior.

13.7. Estabelecer convênio entre as instituições de Ensino Superior públicas do Estado e o MEC, para a implementação de programas de primeira e segunda licenciaturas aos professores das redes públicas municipais e estadual.

Meta 14 - Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação "stricto sensu", de modo a atingir, no mínimo, a titulação anual de 16.000 (dezesseis mil) mestres e 9.000 (nove mil) doutores.

Estratégias

14.1. Expandir o financiamento da pós-graduação "stricto sensu" por meio das agências oficiais de fomento.

14.2. Estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP.

14.3. Expandir a oferta de cursos de pós-graduação "stricto sensu" nas instituições de ensino superior públicas, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância.

14.4. Desenvolver programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação estadual, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa.

14.5. Promover o intercâmbio científico e tecnológico, estadual, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão.

14.6. Implementar ações, assegurando-as na forma da lei, para redução de desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado.

14.7. Manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência.

14.8. Ampliar, gradativamente, as políticas de inclusão e de assistência estudantil, a partir da oferta de moradia, transporte, alimentação, inclusão digital, creche e esporte, de acordo com as demandas específicas de cada região, dirigidas aos estudantes de pós graduação de instituições públicas, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes, indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico.

Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência do PEE, política estadual de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do "caput" do artigo 61 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégias

15.1. Propiciar formação aos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, sob os seguintes fundamentos:

a) sólida formação inicial básica, que propicie o domínio dos saberes científicos, filosóficos, sociológicos, antropológicos, históricos, entre outros, articulados à prática pedagógica;

b) associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados, capacitação em serviço e formação continuada;

c) aproveitamento de formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades;

d) aos educadores já em exercício, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, a ser realizado durante a jornada de trabalho do profissional da educação (artigo 67, inciso V, da Lei Federal nº 9.394/1996).

15.2. Assegurar, no próprio sistema ou em colaboração com os demais sistemas de ensino, a oferta de programas permanentes e regulares de formação continuada para aperfeiçoamento profissional, inclusive em nível de pós-graduação.

15.3. Aprimorar programa de concessão de bolsas de estudos para formação dos profissionais da educação básica estadual em nível de pós-graduação.

15.4. Instituir e manter programas de melhoria das condições dos estágios profissionais na rede estadual de ensino, por

meio da concessão de bolsas e outros incentivos.

15.5. Promover, preferencialmente em colaboração com outros sistemas de ensino, a universalização das exigências mínimas de formação para o exercício da profissão de todos os profissionais da educação escolar básica.

15.6. Assegurar mecanismos de concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada, de modo a promover a qualificação sem ferir os interesses da aprendizagem dos estudantes.

15.7. Assegurar programa de bolsas de estudos para professores de línguas estrangeiras para fins de aperfeiçoamento profissional no exterior.

15.8. Constituir incentivos de progressão por qualificação do trabalho profissional, a partir da titulação e da habilitação profissional.

Meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PEE, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do Sistema Estadual de Ensino.

Estratégias

16.1. Promover e estimular a oferta de bolsas de estudo e a formação continuada para pós-graduação dos professores e demais profissionais da educação básica pública.

16.2. Realizar, em regime de colaboração com a União, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Estado e dos Municípios.

16.3. Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em LIBRAS e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação.

16.4. Ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível.

16.5. Fortalecer a formação dos professores das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Meta 17 - Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar, no Estado, até o final do sexto ano de vigência do PEE, seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Estratégias

17.1. Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar o rendimento médio dos profissionais que atuam nas diferentes redes de ensino.

17.2. Fixar vencimentos ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação, de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira, devendo os valores, no caso dos profissionais do magistério, nunca serem inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, diferenciados pelos níveis das habilitações a que se refere o artigo 62 da Lei Federal nº 9.394/1996, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de atuação do profissional.

17.3. Assegurar condições adequadas ao trabalho dos profissionais da educação,

visando prevenir o adoecimento e promover a qualidade do ensino.

17.4. Instituir apoio técnico que vise a melhorar as condições de trabalho dos educadores e erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais.

17.5. Promover a participação de todos os atores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e prover políticas públicas voltadas ao bom desempenho profissional e à qualidade dos serviços educacionais prestados à comunidade.

17.6. Regulamentar, nas redes públicas, até 2020, adequada relação numérica professor-estudante, respeitados: os parâmetros definidos pelas autoridades sanitárias, as diretrizes pedagógicas, os diferentes níveis e modalidades de ensino e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

17.7. Instituir, em cada esfera, estratégia e ações para assegurar o acesso dos profissionais da educação ao atendimento médico de qualidade.

17.8. Ampliar a política e a formação dos profissionais que atuam nas escolas do sistema público estadual de educação na mediação de conflitos.

17.9. Instituir comissão paritária prevendo a participação de todos os atores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas públicas voltadas ao bom desempenho profissional e à qualidade dos serviços educacionais prestados à comunidade.

17.10. Realizar a revisão salarial anual dos vencimentos ou salários iniciais e das remunerações da carreira, na data-base, de modo a preservar o poder aquisitivo dos educadores, nos termos do inciso X do artigo 37 da Constituição Federal.

Meta 18 - Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior públicas de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o Piso Salarial Nacional Profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal.

Estratégias

18.1. Elaborar e fazer constar nos planos de carreira as atribuições e competências dos respectivos cargos e funções dos profissionais da rede pública de educação básica.

18.2. Elaborar, para a rede estadual de ensino, um novo plano de carreira para os profissionais da educação, com critérios de evolução e promoção que reconheçam e valorizem seu trabalho e sua experiência, tendo como objetivo a qualidade do ensino.

18.3. Estabelecer o cargo de Professor de Educação Básica na rede estadual para os que atuam nessa etapa de ensino.

18.4. Viabilizar, no plano de carreira dos profissionais da rede pública de educação básica, a possibilidade de alcançar o nível salarial mais elevado até a aposentadoria.

18.5. Realizar concursos públicos de provas e títulos para provimento qualificado de todos os cargos ou empregos públicos ocupados pelos profissionais da educação, na rede de ensino público.

18.6. Com base nas propostas curriculares e na composição dos cargos de carreiras dos sistemas de ensino, estabelecer quadro de lotação de pessoal que inclua o número de vagas por cargo, região ou município, unidade escolar e outras unidades da Pasta, a partir do qual se preveja a realização dos concursos de ingresso, de remoção e de movimentação entre seus postos de trabalho.

18.7. Assegurar, em regime de colaboração, curso de formação para o profissional ingressante.

18.8. Instituir, de forma gradual, jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais de trabalho.

18.9. Aplicar o disposto no artigo 2º da Lei Federal nº 11.738/2008, que determina que, na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois

terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os estudantes.

18.10. Prever Regime de Dedicação Plena e Exclusiva por meio de incentivos incorporáveis aos salários;

18.11. Estabelecer, no âmbito de cada sistema e rede de ensino, critérios objetivos para a movimentação dos profissionais entre unidades de classificação, tendo como base os interesses da aprendizagem dos estudantes.

18.12. Disciplinar aos profissionais atuando em regime de colaboração, nos termos do artigo 241 da Constituição Federal, a remoção e o aproveitamento, quando da mudança de residência e da existência de vagas, sem prejuízos para os direitos dos servidores no respectivo quadro funcional.

18.13. Observar os requisitos dos artigos 70 e 71 da Lei Federal nº 9.394/1996, visando à correta caracterização das despesas com pagamento de pessoal, como manutenção e desenvolvimento do ensino.

18.14. Respeitar, na rede estadual de ensino, o dispositivo constitucional de paridade, visando garantir a equidade com o respectivo cargo na ativa.

18.15. Disciplinar, na forma da lei, regras de cálculo dos proventos dos servidores públicos estaduais pertencentes a regime próprio de previdência.

18.16. Cumprir as regras constitucionais de aposentadoria especial.

18.17. Cumprir as demais regras constitucionais de aposentadoria a todos os profissionais da educação básica estadual.

18.18. Disciplinar, na forma da lei, os direitos e deveres dos professores e demais profissionais readaptados.

18.19. Assegurar o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal.

18.20. Regulamentar, na forma da lei, a contratação de professores temporários de forma a equiparar seus direitos aos dos profissionais efetivos.

Meta 19 - Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da aprovação do PEE, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União.

Estratégias

19.1. Estabelecer, no prazo de 2 (dois) anos, legislação própria que regulamente a gestão democrática no âmbito dos sistemas de ensino.

19.2. Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, por meio de legislação estadual específica.

19.3.Garantir que o provimento do cargo de Diretor das escolas públicas da rede estadual dar-se-á por critério meritório, conforme previsto na Constituição Federal - por concurso público de provas e títulos - para professores de carreira.

19.4. Fomentar a expansão da oferta dos programas de apoio e formação aos conselheiros dos conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB, conselhos de alimentação escolar, conselhos regionais, conselhos municipais e outros, e aos representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo apoio administrativo, técnico, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções.

19.5. Fomentar a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares.

19.6. Promover a participação dos profissionais da educação e demais segmentos na elaboração e no

planejamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e da rede de ensino pública.

19.7. Estimular, em todas as escolas, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais e mestres, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações.

19.8. Estimular, aperfeiçoar e fortalecer espaços de participação na gestão democrática da educação, assegurando a representação de professores, pais, estudantes, funcionários e sociedade civil organizada.

19.9. Implementar, assegurar e fortalecer as relações entre escola, família e sociedade, objetivando maior desenvolvimento nos espaços democráticos de discussão.

19.10. Adequar, no prazo de 2 (dois) anos a partir da promulgação deste PEE, a composição do Conselho Estadual de Educação, garantindo a participação dos diversos segmentos da comunidade educacional.

Meta 20 - Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5° (quinto) ano de vigência do PNE e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Estratégias

20.1. Ampliar as fontes de financiamento, a partir de propostas de alteração no sistema tributário, que permitam maior disponibilização de recursos para a educação e assegurem maior justiça social, aplicando de forma efetiva e transparente os recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino.

20.2. Garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do § 1º do artigo 75 da Lei Federal nº 9.394/1996, que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal do Estado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional.

20.3. Em ação conjunta com outras instâncias do Governo Estadual, desenvolver estudos para alteração do sistema tributário que compõe as transferências constitucionais.

20.4. Aplicar progressivamente recursos em manutenção e desenvolvimento do ensino na remuneração dos profissionais da educação.

20.5. Definir critérios para distribuição dos recursos adicionais dirigidos à educação ao longo do decênio, que considerem a equalização das oportunidades educacionais, a vulnerabilidade socioeconômica e o compromisso técnico e de gestão do sistema de ensino.

20.6. Fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas, a criação de portais eletrônicos de transparência e a capacitação dos membros de conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB, com a colaboração entre o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios e os Tribunais de Contas da União, do Estado e dos Municípios.

20.7. Ampliar as fontes de financiamento à educação pública, no Estado, por meio de mudanças no sistema tributário, que promovam e assegurem maior justiça social, aplicando de forma eficiente e transparente os recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino.

20.8. Garantir que os recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino sejam utilizados somente para este fim.

Meta 21 - Viabilizar um novo modelo de formação para os profissionais da Secretaria da Educação, visando ao exercício do magistério e/ou das atividades relacionadas à gestão da educação básica, considerando os Quadros dos Servidores, a saber: Quadro do Magistério - QM, Quadro de Apoio Escolar - QAE e Quadro de Suporte Escolar - QSE, de acordo com a estrutura vigente.

Estratégias

21.1. Desenvolver, em articulação com o Conselho Estadual da Educação e instituições de ensino superior, estudos e pesquisas que resultem em propostas de ações voltadas à formação inicial e continuada para os profissionais da rede estadual.

21.2. Oportunizar, em articulação com o Conselho Estadual da Educação e instituições de Ensino Superior, ações de formação inicial para o magistério, visando à proposição de novos cursos e licenciaturas, em consonância com as diretrizes curriculares e os resultados das avaliações.

21.3. Ofertar ações de formação continuada, visando o aprimoramento dos servidores pertencentes ao Quadro do Magistério, considerando suas necessidades específicas de atualização e, em articulação com as instâncias responsáveis, proporcionar ações de melhoria da gestão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem.

21.4. Incorporar, regularmente, as inovações na gestão administrativa e ofertar com regularidade ações de formação continuada, visando o aprimoramento da atuação dos servidores do QAE e QSE.

21.5. Garantir, nas ações de formação continuada, a oferta de cursos e programas de educação à distância, buscando a melhor abordagem, formato e modelo, de acordo com a concepção pedagógica de cada ação de formação e desenvolvimento profissional;

21.6. Atualizar, institucionalizar e disponibilizar infraestrutura e tecnologias de ensino presencial, semipresencial e à distância para as ações de formação dos educadores e demais profissionais da educação.

21.7. Planejar, gerenciar e executar ações de formação continuada, com foco no aprimoramento de todos os níveis de gestão da Secretaria da Educação e de todas as atividades meio, fins, serviços, programas da educação estadual pública.

21.8. Planejar, gerenciar e executar ações e programas de formação continuada, com foco no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, na gestão da sala de aula e liderança, em articulação com os resultados de aprendizagem dos alunos.

21.9. Desenvolver, em articulação com órgãos de fomento e regulação do Ensino Superior, estudos e pesquisas, que resultem em propostas de ações voltadas à formação em pós-graduação, “lato” e “stricto sensu”, visando atender os servidores que atuam na rede estadual pública.

21.10. Oportunizar ações de formação em nível de pós-graduação, “lato” e “stricto sensu”, visando atender os servidores que atuam na rede estadual pública.

21.11. Realizar ações de formação continuada que articulem o ensino e a aprendizagem na educação básica a programas de pós-graduação, inclusive “stricto sensu”, de modo a firmar um ciclo virtuoso entre a formação, currículo, avaliação e as necessidades da rede estadual de ensino.

21.12. Estimular e desenvolver linhas de pesquisa e disseminar resultados que atendam às necessidades da rede estadual de ensino, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades do professor associadas à aprendizagem dos conteúdos dispostos no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, contemplando as quatro áreas de conhecimento (Matemática, Ciências

Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens), com base nos indicadores, tais como SARESP, IDESP, IDEB e PISA.

21.13. Estimular e desenvolver linhas de pesquisa que atendam às necessidades da rede estadual de ensino, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades do gestor, com foco no aprimoramento de lideranças, que efetiva e eficazmente contribuam com o processo de ensino e aprendizagem, tendo como referência, inclusive, as diretrizes estabelecidas na política educacional.

Questões

01. (Pref. Bariri/SP - Diretor - CONSCAM) Observe as metas para o Plano Estadual de Educação de São Paulo:

Meta 1 - Universalizar, até 2020, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até 2025.

Meta 2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 85% (oitenta e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência do PEE.

Meta 3 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência do PEE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 5 - Alfabetizar todas as crianças no máximo até o final do 2º (segundo) ano do ensino fundamental.

De acordo com a Lei nº 16.279 de 2016, está correto o que se afirma em:

A - Metas 3, 4 e 5.
B - Metas 2 e 4.
C - Somente meta 5.
D - Somente meta 1.
E - Metas 1, 2, 3, 4 e 5.

02. Julgue o item abaixo nos termos da Lei nº. 16.279/ 2016, que a aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo:

Dentre as diretrizes do Plano Estadual de Educação - PEE está a universalização do atendimento escolar.

( ) Certo ( ) Errado

Alternativas

01.A (Anexo - Metas e Estratégias)
02.Certo (Artigo 2º, II)

11. SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 55.588, de 17 de março de 2010. Dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo e dá providências correlatas.

DECRETO Nº 55.588, DE 17 DE MARÇO DE 2010[46]

Dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos

[46] *https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2010/decreto-55588-17.03.2010.html - visitado em 17.06.2024.*

públicos do Estado de São Paulo e dá providências correlatas.

JOSÉ SERRA, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais,

Considerando que o princípio da dignidade da pessoa humana, fundamento do Estado Democrático de Direito, assegura o pleno respeito às pessoas, independentemente de sua identidade de gênero;

Considerando que é objetivo da República Federativa do Brasil a constituição de uma sociedade justa e que promova o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação;

Considerando que a igualdade, a liberdade e a autonomia individual são princípios constitucionais que orientam a atuação do Estado e impõem a realização de políticas públicas destinadas à promoção da cidadania e respeito às diferenças humanas, incluídas as diferenças sexuais;

Considerando que os direitos da diversidade sexual constituem direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, e que a sua proteção requer ações efetivas do Estado no sentido de assegurar o pleno exercício da cidadania e a integral inclusão social da população LGBT;

Considerando que toda pessoa tem direito ao tratamento correspondente ao seu gênero; e

Considerando que transexuais e travestis possuem identidade de gênero distinta do sexo biológico,

Decreta:

Artigo 1º - Fica assegurado às pessoas transexuais e travestis, nos termos deste decreto, o direito à escolha de tratamento nominal nos atos e procedimentos promovidos no âmbito da Administração direta e indireta do Estado de São Paulo.

Artigo 2º - A pessoa interessada indicará, no momento do preenchimento do cadastro ou ao se apresentar para o atendimento, o prenome que corresponda à forma pela qual se reconheça, é identificada, reconhecida e denominada por sua comunidade e em sua inserção social.

§ 1º - Os servidores públicos deverão tratar a pessoa pelo prenome indicado, que constará dos atos escritos.

§ 2º - O prenome anotado no registro civil deve ser utilizado para os atos que ensejarão a emissão de documentos oficiais, acompanhado do prenome escolhido.

§ 3º - Os documentos obrigatórios de identificação e de registro civil serão emitidos nos termos da legislação própria.

Artigo 3º - Os órgãos da Administração direta e as entidades da Administração indireta capacitarão seus servidores para o cumprimento deste decreto.

Artigo 4º - O descumprimento do disposto nos artigos 1º e 2º deste decreto ensejará processo administrativo para apurar violação à Lei nº 10.948, de 5 de novembro de 2001, sem prejuízo de infração funcional a ser apurada nos termos da Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 - Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado.

Artigo 5º - Caberá à Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, por meio da Coordenação de Políticas para a Diversidade Sexual do Estado de São Paulo, promover ampla divulgação deste decreto para esclarecimento sobre os direitos e deveres nele assegurados.

Artigo 6º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 17 de março de 2010

JOSÉ SERRA

Questões

01. Julgue o item a seguir de acordo com o Decreto Estadual nº 55.588/2010, que dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo e dá providências correlatas.

Fica assegurado às pessoas transexuais e travestis, nos termos deste decreto, o direito à escolha de tratamento nominal nos atos e procedimentos promovidos no âmbito da Administração direta e indireta do Estado de São Paulo.

( ) Certo ( ) Errado

02. Julgue o item a seguir de acordo com o Decreto Estadual nº 55.588/2010, que dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo e dá providências correlatas.

O prenome anotado no registro civil deve ser utilizado para os atos que ensejarão a emissão de documentos oficiais, sem utilização do prenome escolhido.

( ) Certo ( ) Errado

Alternativas

01.Certo (Artigo 1º)
02.Errado (Artigo 2º, §2º)

12. Disponível em: \<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2010/decreto-55588-17.03.2010.html\>. Acesso em: 10 fev. 2023.

DECRETO Nº 55.588, DE 17 DE MARÇO DE 2010

Dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo e dá providências correlatas.

JOSÉ SERRA, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais,

Considerando que o princípio da dignidade da pessoa humana, fundamento do Estado Democrático de Direito, assegura o pleno respeito às pessoas, independentemente de sua identidade de gênero;

Considerando que é objetivo da República Federativa do Brasil a constituição de uma sociedade justa e que promova o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação;

Considerando que a igualdade, a liberdade e a autonomia individual são princípios constitucionais que orientam a atuação do Estado e impõem a realização de políticas públicas destinadas à promoção da cidadania e respeito às diferenças humanas, incluídas as diferenças sexuais;

Considerando que os direitos da diversidade sexual constituem direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, e que a sua proteção requer ações efetivas do Estado no sentido de assegurar o pleno exercício da cidadania e a integral inclusão social da população LGBT;

Considerando que toda pessoa tem direito ao tratamento correspondente ao seu gênero; e

Considerando que transexuais e travestis possuem identidade de gênero distinta do sexo biológico,

Decreta:

Artigo 1º - Fica assegurado às pessoas transexuais e travestis, nos termos deste decreto, o direito à escolha de tratamento nominal nos atos e procedimentos promovidos no âmbito da Administração direta e indireta do Estado de São Paulo.

Artigo 2º - A pessoa interessada indicará, no momento do preenchimento do cadastro ou ao se apresentar para o atendimento, o prenome que corresponda à forma pela qual se reconheça, é identificada, reconhecida e denominada por sua comunidade e em sua inserção social.

§ 1º - Os servidores públicos deverão tratar a pessoa pelo prenome indicado, que constará dos atos escritos.

§ 2º - O prenome anotado no registro civil deve ser utilizado para os atos que ensejarão a emissão de documentos oficiais, acompanhado do prenome escolhido.

§ 3º - Os documentos obrigatórios de identificação e de registro civil serão emitidos nos termos da legislação própria.

Artigo 3º - Os órgãos da Administração direta e as entidades da Administração indireta capacitarão seus servidores para o cumprimento deste decreto.

Artigo 4º - O descumprimento do disposto nos artigos 1º e 2º deste decreto ensejará processo administrativo para apurar violação à Lei nº 10.948, de 5 de novembro de 2001, sem prejuízo de infração funcional a ser apurada nos termos da Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 - Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado.

Artigo 5º - Caberá à Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, por meio da Coordenação de Políticas para a Diversidade Sexual do Estado de São Paulo, promover ampla divulgação deste decreto para esclarecimento sobre os direitos e deveres nele assegurados.

Artigo 6º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 17 de março de 2010

JOSÉ SERRA

Questões

01. Julgue o item a seguir de acordo com o Decreto Estadual nº 55.588/2010, que dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo e dá providências correlatas.

Fica assegurado às pessoas transexuais e travestis, nos termos deste decreto, o direito à escolha de tratamento nominal nos atos e procedimentos promovidos no âmbito da Administração direta e indireta do Estado de São Paulo.

( ) certo ( ) errado

02. Julgue o item a seguir de acordo com o Decreto Estadual nº 55.588/2010, que dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo e dá providências correlatas.

O prenome anotado no registro civil deve ser utilizado para os atos que ensejarão a emissão de documentos oficiais, sem utilização do prenome escolhido.

( ) certo ( ) errado

Alternativas

01.certo (Artigo 1º)

02.errado (Artigo 2º, §2º)

13. SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. (Com as alterações introduzidas pelo Decreto nº 57.791/12). Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html. Acesso em: 10 fev. 2023

Prezado candidato, o Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011 foi revogado pelo Decreto nº 64.187, de 17/04/2019.

14. SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Disponível em: \<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59354-15.07.2013.html\>. Acesso em: 10 fev. 2023

Prezado candidato, o Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013 foi revogado pelo Decreto nº 66.799, de 31/05/2022, que vamos apresentar abaixo:

DECRETO Nº 66.799, DE 31 DE MAIO DE 2022[47]

Dispõe sobre o Programa Ensino Integral - PEI, de que trata a Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, e dá providências correlatas

RODRIGO GARCIA, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais e com fundamento na Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022,

Decreta:

Art. 1º - O Programa Ensino Integral - PEI é destinado aos estudantes das escolas públicas estaduais e visa a propiciar a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos e competências dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, a partir da articulação do modelo pedagógico ao modelo de gestão, nos termos deste decreto.

Art. 2º - O ingresso da unidade escolar no Programa Ensino Integral - PEI ocorrerá mediante aprovação em processo de adesão.

Parágrafo único - Ato expedido pela Secretaria da Educação disciplinará:

1. o processo de adesão a que se refere o "caput" deste artigo;

2. os horários e turnos de funcionamento das unidades escolares integrantes do Programa, levando em consideração o tempo de permanência dos estudantes no ambiente escolar e observando a duração mínima de 7 (sete) horas em cada turno.

Art. 3º - Os integrantes do Quadro do Magistério, em exercício nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, ficam submetidos ao Regime de Dedicação Exclusiva - RDE a que se refere o artigo 47 da Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, caracterizado pela exigência da prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, compreendendo a realização de atividades pedagógicas e de gestão escolar previstas em normas da Secretaria da Educação, em especial:

I - para os docentes, atividades do modelo pedagógico do Programa Ensino Integral - PEI, dentre as quais a de tutoria com estudantes;

II - para a equipe gestora, a elaboração e acompanhamento do documento de gestão

[47] *https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2022/decreto-66799-31.05.2022.html - visitado em 17.06.2024.*

escolar, de elaboração coletiva, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados.

§ 1º - A carga horária de trabalho dos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI será de 8 (oito) horas diárias sequenciais, com intervalo de no mínimo 1 (uma) hora de descanso e alimentação, correspondendo a 40 (quarenta) horas semanais em atividades multidisciplinares e de gestão especializada.

§ 2º - Os integrantes do Quadro do Magistério designados no Programa Ensino Integral - PEI, inclusive a equipe gestora, realizarão tutoria com os estudantes, nos termos do § 2º do artigo 47 da Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022.

Art. 4º - O módulo das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral - PEI compreenderá, na forma a ser disciplinada em ato do Secretário da Educação, as seguintes funções e respectivos postos de trabalho, a serem preenchidos por designação:

I - Diretor de Escola ou Diretor Escolar;

II - Coordenador de Organização Escolar;

III - Coordenador de Gestão Pedagógica Geral;

IV - Coordenador de Gestão Pedagógica por Área de Conhecimento;

V - Atividade Docente.

§ 1º - A unidade escolar integrante do Programa poderá contar com docentes designados para atuação junto à Sala e Ambiente de Leitura, nos termos deste decreto.

§ 2º - Constatando-se necessidade pedagógica do alunado, a unidade escolar do Programa poderá contar com atuação do Intérprete de Libras para acompanhamento em todas as atividades escolares e nos períodos de intervalo.

§ 3º - Durante o horário de trabalho do integrante do Quadro do Magistério participante do Programa, é vedado o exercício de qualquer outra atividade estranha às atribuições funcionais, aplicando-se, em caso de inobservância, o disposto nos §§ 1º e 2º do artigo 11 deste decreto.

§ 4º - As atribuições específicas dos integrantes do Quadro de Magistério, além daquelas inerentes ao cargo ou respectivo posto de trabalho, serão disciplinadas em resolução do Secretário da Educação.

Art. 5º - Para os fins do Programa Ensino Integral - PEI, considera-se tutoria o processo didático pedagógico destinado a acompanhar e orientar o projeto de vida dos estudantes e a apoiar sua trajetória acadêmica de forma individual ao longo de sua jornada escolar.

Art. 6º - A composição da estrutura das escolas estaduais do Programa de Ensino Integral - PEI contará com integrantes do Quadro do Magistério, que serão designados após classificação no processo seletivo de que trata o artigo 7º deste decreto.

§ 1º - Ato do Secretário da Educação disciplinará a composição do módulo de pessoal e de docentes das unidades escolares do Programa.

§ 2º - O integrante do Quadro do Magistério que for designado para atuar no Programa terá o seu cargo ou função classificado na unidade de atuação, classificação essa que será alterada na hipótese de cessação da designação.

§ 3º - O módulo dos docentes de que trata o § 1º deste artigo será composto, prioritariamente, por docentes que fizerem opção pelo Regime de Dedicação Exclusiva - RDE.

Art. 7º - A Diretoria de Ensino realizará o processo seletivo dos integrantes do Quadro do Magistério, inclusive dos docentes contratados, para atuação no Programa Ensino Integral - PEI, ficando impedidos de participar do certame

interessados que nos últimos 5 (cinco) anos tenham sofrido penalidades disciplinares.

§ 1º - Poderão participar do processo seletivo os seguintes integrantes do Quadro do Magistério:

1. Professores de Ensino Fundamental e Médio;
2. Professores Educação Básica I;
3. Professores Educação Básica II;
4. Diretores de Escola ou Diretores Escolares;
5. Docentes readaptados.

§ 2º - As etapas do processo seletivo serão determinadas em edital publicado em Diário Oficial do Estado e divulgado junto às escolas de circunscrição da Diretoria de Ensino, contendo:

1. os requisitos para inscrição;
2. as etapas e o cronograma do processo;
3. a relação das unidades escolares do Programa Ensino Integral - PEI.

§ 3º - Esgotados os candidatos classificados no processo seletivo, a Diretoria de Ensino poderá realizar a contratação de docentes temporários para atuação no Programa de Ensino Integral - PEI, a fim de atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, se presentes as condições previstas nos §§ 1º e 2º do artigo 1º da Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, e observados os demais dispositivos da referida lei complementar.

Art. 8º - Para ser designado no Programa, o docente deverá ser habilitado e qualificado, nos termos da legislação aplicável.

§ 1º - O exercício da docência compreenderá obrigatoriamente os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular/Formação Geral Básica, da Parte Diversificada/Itinerários Formativos e das atividades complementares, sendo que a totalidade das atividades de trabalho pedagógico coletivo e individual deverá ser cumprida no âmbito da escola.

§ 2º - Excetuados os casos de licença-gestante, licença por adoção e afastamento para concorrer às eleições, não haverá nova designação para suprir as ausências e os impedimentos legais dos docentes que atuam no Regime de Dedicação Exclusiva - RDE, cabendo a substituição, nesses casos, aos docentes que já atuam no RDE, nos termos disciplinados em ato da Secretaria da Educação.

Art. 9º - Os integrantes da Equipe Gestora designados para atuar nas escolas do Programa Ensino Integral - PEI somente poderão ser substituídos nas hipóteses previstas em ato da Secretaria da Educação e nos casos de licença à funcionária gestante, licença por adoção e afastamento para concorrer às eleições.

Art. 10 - A permanência dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI está condicionada à aprovação em avaliações de desempenho, periódicas e específicas, relacionadas às atribuições desenvolvidas nas unidades escolares do Programa.

Parágrafo único - A avaliação de desempenho de que trata o "caput" deste artigo, realizada de acordo com os modelos pedagógicos e de gestão específicos, observará a atuação do profissional junto ao Programa Ensino Integral - PEI, o desempenho de suas atividades específicas, bem como a atuação desse profissional no ambiente de trabalho.

Art. 11 - A cessação da designação junto ao Programa dar-se-á:

I - a pedido do integrante do Quadro do Magistério, mediante solicitação por escrito;

II - nos afastamentos, com ou sem prejuízo de vencimentos, exceto quando em virtude de férias, licença-gestante, licença-adoção, licença paternidade, serviços obrigatórios por lei e de outros afastamentos disciplinados em ato do Secretário da Educação;

III - por resultado insatisfatório nas avaliações de desempenho;

IV - nos casos de descumprimento de normas legais do Programa;

V - na hipótese em que a unidade escolar deixar de comportar a vaga no módulo;

VI - na reassunção do integrante do Quadro do Magistério substituído, nos casos de substituição de licença gestante, licença por adoção e afastamento para concorrer às eleições.

§ 1º - A cessação da designação também poderá se dar no interesse da administração escolar, mediante decisão motivada, com prévia oitiva do docente interessado, observado o procedimento da Lei nº 10.177, de 30 de dezembro de 1998.

§ 2º - A providência aludida no § 1º deste artigo dar-se-á sem prejuízo da aplicação de medidas cautelares e sanções disciplinares eventualmente cabíveis, nos termos da legislação funcional.

§ 3º - Nas hipóteses dos incisos I, III e IV deste artigo o integrante do Quadro do Magistério somente poderá retornar ao Programa por meio de nova submissão ao processo seletivo no ano letivo seguinte ao da cessação da designação.

§ 4º - Ato da Secretaria da Educação disciplinará o processo de formação e mentoria para o integrante do Quadro do Magistério que apresentar avaliação insatisfatória.

§ 5º - O integrante do Quadro do Magistério que já estiver designado junto ao Programa não poderá participar do processo a que alude o § 3º do artigo 7º deste decreto.

Art. 12 - O processo de transferência entre unidades escolares pertencentes ao Programa ocorrerá conforme calendário e regramento em ato a ser editado pela Secretaria da Educação, que definirá limite percentual em relação ao módulo escolar e observará o processo seletivo a que se refere o artigo 7º deste decreto.

Parágrafo único - Poderão participar do processo de transferência os profissionais avaliados positivamente na última avaliação de desempenho a que se refere o artigo 10 deste decreto.

Art. 13 - A unidade escolar participante do Programa Ensino Integral - PEI, observada a prioridade estabelecida no § 3º do artigo 6º deste decreto, poderá, excepcionalmente, contar com docentes designados para atuação em regime parcial, sem vinculação com o Regime de Dedicação Exclusiva e sem fazer jus à Gratificação de Dedicação Exclusiva, mediante processo de credenciamento específico, nos termos de ato do Secretário da Educação, que disporá sobre os critérios e limites para a designação excepcional.

Art. 14 - As unidades escolares do Programa de Ensino Integral poderão hospedar, em suas dependências, classes e aulas em regime de jornada parcial, bem como executar programas ou projetos da Secretaria da Educação.

Parágrafo único - As classes de tempo parcial, inclusive as que funcionem no período noturno, bem como os programas ou projetos da Secretaria da Educação serão vinculados à unidade escolar do Programa Ensino Integral - PEI, quanto à organização e infraestrutura didático-pedagógica e à classificação dos respectivos servidores.

Art. 15 - O Secretário da Educação poderá expedir normas complementares necessárias ao cumprimento do disposto neste decreto.

Art. 16 - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a 30 de maio de 2022, ficando, ainda, revogadas as disposições em contrário, em especial o Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013.

Palácio dos Bandeirantes, 31 de maio de 2022

RODRIGO GARCIA

Questões

01. Julgue o item abaixo nos termos do Decreto nº. 66.799/2022, que dispõe sobre o Programa Ensino Integral - PEI:

O ingresso da unidade escolar no Programa Ensino Integral - PEI ocorrerá mediante aprovação em processo de adesão.

( ) Certo ( ) Errado

02. Julgue o item abaixo nos termos do Decreto nº. 66.799/2022, que dispõe sobre o Programa Ensino Integral - PEI:

As unidades escolares do Programa de Ensino Integral não poderão hospedar, em suas dependências, classes e aulas em regime de jornada parcial.

( ) Certo ( ) Errado

Alternativas

01.Certo (Art. 2º)

02.Errado (Art. 14)

SUMÁRIO

A. LIVROS E ARTIGOS

1. ALENCASTRO. Luiz Felipe de. O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000 ..... **1**

2. BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002 ..... **5**

3. BURKE, Peter (Org.). A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992 ..... **10**

4. DANAGA, Amanda Cristina; PEGGION, Edmundo Antônio. Povos indígenas em São Paulo: novos olhares. São Carlos: EDUFSCAR, 2016 ..... **25**

5. FRANCO JUNIOR, Hilário. A Idade Média: nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 1988 ..... **26**

6. JULIA. Dominic. A Cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. IN: Revista Brasileira de História da Educação, v.1 - n.1 - jan./jun. 2001. ... **31**

7. MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2016 ..... **47**

8. NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). A matriz africana no mundo. São Paulo: Selo Negro, 2008 ..... **70**

B. PUBLICAÇÕES INSTITUCIONAIS

1. SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Currículo paulista: etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo: SEDUC, 2019. p. 451 – 488 . **71**

2. SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. Currículo paulista: etapa do Ensino Médio. São Paulo: SEDUC, 2020. p. 167 – 178, 229 – 239, 257 – 262, 271 – 277, 286 – 294. ..... **99**

1. ALENCASTRO. Luiz Felipe de. O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000

O primeiro capítulo de O Trato dos Viventes é uma versão revista de um artigo já publicado em 1991 e no qual Alencastro procura explicar como Portugal estabeleceu o seu domínio econômico e político no Atlântico Sul: para fazer com que "os rios coloniais corre(ss)em para o mar metropolitano (p. 22), a Coroa, escorada na Igreja, terá restringido as prerrogativas inicialmente concedidas aos povoadores de um e de outro lado do Atlântico, impondo, a partir de 1580, um regime de exclusivo; em paralelo, foi criando um sistema baseado na pilhagem dos povos africanos e na agricultura escravista americana, gerando um espaço econômico e social bipolar que cerziu Angola ao Brasil. O autor defende que o tráfico de escravos foi o elemento decisivo do domínio português, e por várias razões: em primeiro lugar porque alimentou generosa-mente o Erário através dos impostos lançados sobre os escravos; depois, porque no Brasil, a chegada dos africanos "libertou" o índio da inevitabilidade da escravidão, permitindo amainar o conflito nascido a esse respeito entre colonos e jesuítas; em terceiro lugar porque, com a escassez de numerário, os negreiros vendiam a escravaria a crédito, aceitando pagamentos em gêneros, o que permitiu controlar a comercialização da produção agrícola colonial, nomeadamente a do açúcar. Por estes e outros motivos o tráfico foi o ele mento que melhor permitiu a "colonização dos colonos, isto é, a sua captura na malha metropolitana. Em consequência, moldou o conjunto da economia, da sociedade e da política brasileiras, enquanto que, em África, constituiu-se em alavanca para a pilhagem de toda uma região. Através dele operou-se a complementaridade entre Angola e Brasil o que afastou a possibilidade de um desenvolvimento divergente e, mais ainda, concorrencial, entre os dois territórios tropicais portugueses[1].

Este primeiro capítulo constitui como que uma síntese e um programa. De facto, o resto do livro revolve-se, de permeio com outros aspectos da história do eixo Brasil-Angola, em torno daquilo que ficou enunciado nas páginas iniciais e, sobretudo em redor daquilo que Alencastro designa por política de rapina dos portugueses em Angola. Nesse sentido cada um dos capítulos seguintes pode ser visto como uma variação sobre um mesmo pano de fundo e aquilo que melhor os diferencia é, antes do mais, a tônica. É a particular insistência num ou noutro aspecto da problemática já resumida que confere a cada um deles uma tonalidade particular.

Assim, o capítulo 2 incide mais particularmente nos primeiros momentos do comércio negreiro desde as capturas iniciais no litoral saariano até aos seus desenvolvimentos em São Tomé - o primeiro laboratório do escravismo tropical -, no reino do Congo e em Angola, uma região onde a "imbricação da pilhagem direta com o comércio ultramarino atinge uma intensidade sem paralelo., (p. 76).

O capítulo 3 acentua o papel de Lisboa como centro nevrálgico negreiro, sobretudo a partir de finais do século XVI, altura em que grandes negociantes portugueses arrematararam os contratos (ou asientos) para fornecimento de escravos à América Espanhola. Alencastro chama a atenção para o facto de alguns dos asientistas terem acumulado com a posição de contratadores do tráfico de Angola e, até, com a de governadores da possessão, como sucedeu com João Rodrigues Coutinho, irmão do mais famoso Manuel de Sousa Coutinho (frei Luís de Sousa), ambos envolvidos-se bem que em diferente grau no negócio da escravatura. Gente que mui-tas vezes operava contra ordens expressas da

1 João Pedro Marques. Luiz Felipe de Alencastro, O Trato dos Viventes. Formação do Brasil no Atlântico Sul, São Paulo, Companhia das Letras, 2000, 523 páginas, ilustrações. https://ojs.letras.up.pt/index.php/AfricanaStudia/article/view/7131/6551. Visitado em 15.05.2023

metrópole e que estimulava a guerra de rapina em benefício próprio. Porque os asientos equivaliam ao abastecimento de escravos às Índias de Castela e forneciam a ocasião para contrabandear manufacturas europeias por prata e outras produções coloniais espanholas, converteram-se num ótimo negócio. Terá faltado a Alencastro sublinhar que, por instituírem um regime de monopólio no fornecimento de braços, os asientos também permitiam manipular a oferta e, por isso, continuaram a ser um excelente negócio nos séculos XVII e XVIII. Os asientistas raramente forneceram o número de escravos a que se tinham obrigado por contrato, forjando uma carência de mão-de-obra que lhes permitia inflacionar o preço de venda'.

No capítulo 4 estão, sobretudo em causa as formas de relação com o índio brasileiro. Aí, para além de se analisarem os efeitos do impacto bacteriológico nas populações ameríndias, explicam-se as circunstâncias do trabalho compulsivo e a forma como os índios foram fixados nas imediações das plantações, para servirem de antepara aos ataques das tribos não pacificadas e para dificultarem a fuga dos escravos da área dos engenhos.

O capítulo 5 descreve o modo como a doutrina religiosa se moldou às realidades ultramarinas e analisa, de forma muito bem conseguida, o papel desempenhado pelos membros do clero (sobretudo os jesuítas) como legitimadores ideológicos e também, beneficiários do sistema escravista.

O capítulo 6 estuda como, com as dificuldades ligadas à guerra e ocupação holandesas, os brasileiros recuperaram e ampliaram a escravização dos índios antes de tomarem o negócio transatlântico em mãos. A partir de então e é esse o tema do capítulo 7 o Rio de Janeiro tornou-se a capital negreira do mundo e o Brasil, que tinha assumido o esforço de reconquista de Luanda aos holandeses, foi contornando a metrópole no negócio dos escravos. Ou seja, O Trato dos Viventes é uma história do eixo Brasil-Angola nos séculos XVI e XVII que se vai construindo por sucessivo desdobramento de um capítulo inicial onde a problemática ficara já enunciada e sintetizada.

O livro assenta numa boa análise e é servido por uma narrativa viva extremamente colorida. Para além disso, presenteia o leitor com um entrançado de ideias muito estimulantes e uma apreciável riqueza informativa. Todavia. porque a narrativa não segue a não ser vagamente numa ordem cronológica, e, também. porque há um frequente regressar aos mesmos episódios, personagens e problemáticas, a obra transmite aqui e além a ideia de andar em círculo. Talvez ficasse a ganhar com uma arrumação mais estanque dos assuntos. De toda a forma, a tese central permanece perfeitamente clara: a exploração do Atlântico Sul gizada pela Coroa a partir de Quinhentos criou uma complementaridade que amarrou de forma parasitária uma margem do oceano ã outra: "a destruição constante de Angola apresenta-se como a contrapartida da construção contínua do Brasil" (p. 325). E esse amarrar, essa construção de uma estrutura colonial complementar e não-concorrencial foi, em última instância. "determinada pelo capitalismo comercial" (p. 34). Alencastro faz notar que, em Portugal. muita gente acreditava que a África poderia ser um outro e, até. um mais fértil Brasil e que, de acordo com essa convicção. durante algumas décadas foram dadas instruções aos governadores de Angola para estimularem a produção algodoeira e açucareira, concedendo-se aos povoadores locais os mesmos privilégios de que os brasileiros usufruíam. Contudo. a partir de meados do século XVII essa política foi abandonada por-que. "no fundo, o povoamento colonial da África não estava na pauta" e porque nenhum dos atores sociais intervindo na região propugnava o envolvimento cultural e a ocupação do espaço angolano" (p. 330).

Angola tinha mão-de-obra, é certo, mas a cana-de-açúcar era de má qualidade e. sobretudo, não podia escoar a produção agrícola pois não existia uma navegação

que a ligasse diretamente à metrópole: "dadas as rotas comerciais da região, com pouco transporte direto para Lisboa e muito trato negreiro com a América portuguesa, o algodão e o açúcar eventualmente produzidos em Angola deveriam fazer escala nos portos brasileiros antes de seguir para Portugal. O frete do ziguezague no oceano leva-ria os produtos angolanos a chegar a Lisboa com um preço mais elevado que o dos similares brasileiros e inviabilizaria a empreitada" (p. 35). Fracassadas as tentativas de produzir algodão e açúcar em condições concorrenciais e lucrativas, Angola especializou-se, portanto, na produção de escravos e, acessoriamente as fazendas dos plantadores locais ficaram confinadas a uma economia regional. produzindo para os nativos e os navios negreiros.

Em suma, Alencastro apresenta a complementaridade do eixo Brasil-Angola como se ela tivesse decorrido sobretudo de uma escolha ditada pelos interesses do capitalismo mercantil Ora esta perspectiva suscita algumas objecções. Comecemos por notar que o argumento puramente econômico da ausência de transportes diretos com Lisboa não é convincente. Da mesma forma que em 1500 não havia navegação para o Brasil e depois passou a haver, também Angola, desde que produtiva, geraria necessariamente luxos ele navegação até então inexistentes (como, aliás, se verificou no século XIX). Assinale-se, em segundo lugar, que, ao contrário elo que Alencastro afirma, Portugal nunca abdicou definitivamente elo desenvolvimento ela agricultura angolana. Após alguns hiatos e períodos ele desânimo. os sonhos ele um continente negro próspero prosseguiram e continuaram a al1orar na correspondência e na acão ele governadores coloniais Setecentistas e Oitocentistas, ele homens como Sousa Coutinho ou D. Miguel Antônio ele Melo. Mas os seus esforços foram baldados, tal como haviam sido os elos seus antecessores e viriam a ser os ele muitos que lhes sucederam.

É verdade que muitos portugueses acreditavam que a África podia ser um manancial ele riqueza. Mas sabiam também. e desde o início, que, na omnipresença elas "febres" e no estado ele desenvolvimento ela medicina ela época, essa região não era colonizável. Como já dizia João ele Barros em meados do século XVI, "parece que por nossos pecados, ou por algum juízo de Deus oculto a nós, nas entradas desta grande Etiópia que nós navegamos. pôs um Anjo percuciente com uma espada ele fogo ele mortais febres, que nos impede não poder penetrar ao interior elas fontes deste horto ele que procedem estes rios ele ouro que por tantas parles ela nossa conquista saem ao mar'". Ora, ainda que não ignore este quadro epidemiológico tropical, Alencastro não parece valorizá-lo suficientemente, tal coino não Lerá valorizado suficientemente a consciência que os portugueses tinham dele. Daí que classifique a política portuguesa em Angola como uma "política minimalista ele domínio" (p. 330), deixando subentendido que poderia ter havido uma outra posição e, eventualmente até uma política "maximalista ... O que, nas condições sanitárias e políticas concretas então existentes, remete para o reino ela fantasia. Mesmo no século XIX, após a perda ela colônia brasileira, o fim elo tráfico e a vulgarização elo uso elo quinino, foram necessárias décadas ele esforço e ele desaire para que o Portugal Oitocentista começasse a criar um Novo Brasil em África.

A exportação ele africanos para o Brasil resultou não tanto ele um determinismo econômico da "invisible hand" do capitalismo mercantil mas ele um feixe ele condicionalismos e ele escolhas pragmáticas feitas tanto na Europa e na América como, também, em África. Esta última instancia decisória passa discretamente pelo livro de Alencastro o que é pena, sobretudo quanto estamos perante um autor que faz várias digressões pela história mundial, que aborda com surpreendente à vontade inúmeros

problemas, épocas, contextos, e que conhece e manobra bem a bibliografia específica (desse ponto de vista também o seu livro é muito rico e bem fundamentado). Apesar disso, não sentiu necessidade de enquadrar melhor as vertentes e dimensões africanas daquilo que designa por "trato de viventes".

Diz-nos, de passagem, que o Manicongo pretendia o monopólio do tráfico, ou que os Jagas colaboravam estreita-mente com os portugueses na caça ao escravo. Mas não discorre sobre a natureza e a lógica desses comportamentos nem se alarga sobre os ganhos econômicos, políticos e sociais que possibilitavam. Por outras palavras. falta no livro de Alencastro algo de semelhante ao que Miller fez na sua obra sobre o tráfico em Angola e que permite iluminar os dois lados da relação comercial euro-africana. E essa lacuna tem a sua importância pois retira ao leitor a possibilidade de avaliar a predisposição das sociedades africanas para o comércio de homens, impossibilitando-o de perceber a trajetória e amplitude da transformação das instituições escravistas locais sob o impacto daquilo que classifica como a política de rapina dos portugueses. Algo de semelhante se passa com a forma como valoriza negativamente o silêncio das fontes portuguesas a respeito das condições que os escravos enfrentavam na travessia do Atlântico. Quando sublinha que "alguns milhares de funcionários régios, comerciantes, colonos e padres viajando da África ao Brasil viram e ouviram o martírio dos deportados muito de perto" e que, "não obstante, as referências diretas sobre as travessias seiscentistas contam-se pela palma de uma só mão" (p. 85) Alencastro está a sugerir uma peculiar insensibilidade portuguesa face aos horrores do tráfico.

E é possível que nem sequer esteja errado. O trabalho que eu próprio desenvolvi sobre a forma como os portugueses encaravam o comércio negreiro na Era do Abolicionismo parece ir no mesmo sentido De toda a forma sugestões deste gênero só adquirem valor probatório se forem contextualizadas. No caso em apreço, seria preciso que Alencastro nos mostrasse em que é que o comportamento "insensível" dos portugueses a respeito das condições a bordo dos navios negreiros diferia do de outros europeus de Seiscentos o que, infeliz-mente, não foi feito. Assinale-se, aliás, que há em O Trato dos Viventes uma propensão para penalizar os portugueses ou, então, o capitalismo mercantil de que os portugueses eram, à época, os testas de ferro. Mas, antes de reagirem emotivamente a esta aparente sanha anti-portuguesa, os leitores deverão ter em consideração que o livro se insere numa velha tradição que remete para José Bonifácio de Andrade e Silva, Joaquim Nabuco e muitos outros vultos nacionais brasileiros, e que tende a demonizar os portugueses, responsabilizando-os não apenas pelo tráfico e escravidão dos negros mas também pelo facto de terem amarrado o Brasil a uma evolução histórica inteiramente dependente da mão-de-obra escrava africana.

Expurgado desses exageros nacionalistas o livro de Alencastro é um importante contributo para a historiografia do Atlântico Sul. Uma nota final sobre o rigor historiográfico: numa futura reedição da obra, seria imprescindível que o autor pudesse completar e corrigir certas irregularidades nas suas referências bibliográficas e documentais. Efetivamente, várias dessas referências estão mal situadas, ou porque estão incompletas (faltando-lhes, por exemplo, a indicação das páginas) ou porque os documentos citados não se encontram na localização indicada ou não sustentam as afirmações avançadas pelo autor.

Questões

01. (IF/SP – História - IF/SP) Na História do futuro, livro milenarista ex-cogitado nos matos do Maranhão, o Padre Antônio Vieira dá o seu palpite sobre o assunto. Sem se embaraçar no paradoxo – porquanto para ele e seu século nada havia

de paradoxal na aliança entre negreiros e missionários – Vieira define os fundamentos da reconquista de Luanda. "O Brasil vive e se sustenta de Angola, podendo-se com muita razão dizer que o Brasil tem o corpo na América e a alma na África".

(ALENCASTRO, L. F. O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 232).

O paradoxo mencionado pelo autor está relacionado:

A - ao fato de o contingente principal de mão de obra nascer e crescer fora do território colonial e nacional.

B - às contradições da Igreja Católica em relação à defesa de escravidão indígena e africana.

C - à manutenção do tráfico de escravos após pressões internas para adoção de novas formas de mão de obra.

D - ao contraste entre o desenvolvimento nacional e as condições sociais das colônias portuguesas em território africano.

02. (Prefeitura de Timon/MA – Professor de Educação Básica – História – NUCEPE) Procurando determinar os contrastes entre o comércio de africanos e o comércio de índios, examino o contexto ligado às práticas comutativas por meio das quais o escravo é obtido por métodos convencionados e transações preestabelecidas. Leis sucessivamente editadas permitiam três modos de apropriação de indígenas: os resgates, os cativeiros e os descimentos. (ALENCASTRO, Luiz Felipe de. O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p.119).

O autor cita os três principais modos de aquisição de mão de obra indígena para o trabalho compulsório, no Brasil colonial. Em relação a esses modos de aquisição, justifica-se considerar que

A - os resgates consistiam na aquisição, mediante indenização, de índios apresados nas "guerras justas" praticadas por colonos contra as tribos nativas.

B - os cativeiros, enquanto forma de posse dos nativos, consistiam na captura dos índios nas "guerras justas" e, depois, tornados escravos por toda a vida.

C - os descimentos consistiam no aprisionamento de índios para venda e escravização, praticados durante o processo de expansão territorial para o Oeste da colônia.

D - os resgates referiam-se aos deslocamentos forçados dos índios, para as proximidades dos enclaves europeus

E - os descimentos consistiam na aquisição, mediante compra, de índios prisioneiros então colocados para venda no mercado de escravos.

Alternativas

01 – B | 02 – B

2. BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002

A vida e obra de Marc Bloch, está contida e atrelada a um período obscuro da história da humanidade, assim como, também, seu pensamento combativo está transportado para o campo da pesquisa e de seus escritos, alguns elaborados de forma adversa e, concomitantemente, necessária, sobretudo para as gerações posteriores[2].

Marc Bloch é oriundo da França, país que estivera envolvido nas grandes guerras, e, por conseguinte sofrera suas investidas, assim como muitos da Europa e do mundo. Mas o fato é que dado o grau de pensamento de esquerda ao qual Bloch estava associado, sua posição fora de combater e repelir a ascensão do nazismo, por isso fora perseguido, preso e torturado pela gestapo, e a consequência disso foi seu fuzilamento em 1944. Porém, antes, este participara diretamente dos confrontos em campo de guerra. E devido a seu afastamento do campo de batalha, num primeiro momento fora se dedicar ao liceu, prática que gostava,

2 Edinei Pereira. BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício de historiador Rio de Janeiro. Ed. Zahar/2001. Café com Sociologia. https://cafecomsociologia.com/apologia-da-historia-ou-o-oficio-de-historiador-resenha/. Visitado em 15.05.2023.

e, num segundo momento, já na segunda grande guerra, esteve em posse de um desejo de escrever, mesmo que sem o suporte de livros, apenas com o auxílio do que estava em sua memória. Prova da grande experiência no campo prático ao qual esteve submerso ao longo de sua vida. Além disso, outro fato importante, talvez um dos mais essenciais, é a coautoria da Revista dos Annales, de 1929, um marco fundador da historiografia. Dada a importância que dera ao sentido de se estudar e pesquisar, de uma forma a problematizar a história, e não apenas encara-la como algo já resolvido. Uma vez que mostrou outra forma dessa ciência, que não mais poderia se limitar aos campos econômicos e políticos, ou seja, teria que ser interdisciplinar, sem perder a história. Na sociologia teve Emile Durkheim como sua grande referência.

Dentre as várias obras escrita pelo autor, encontra-se Apologia da História ou o Ofício de Historiador, pensada e desenvolvida pouco antes de sua morte em 1944, e caracterizado como sendo uma obra inacabada, e só publicado postumamente em 1949 pelo seu companheiro de luta e estudos, Lucien Febvre.

Dessa forma, na capa do livro Apologia da história, é nos evidenciado a aproximação que o autor teve com os estudos e pesquisas medievais, mesmo sabendo que não foi o mesmo que o confeccionou. E nos prefácios de Jacques Le Goff e apresentação de Lilia Moritz Schwarcz, o leito adentra num universo onde a perseverança do autor está na ordem do dia, sobretudo quando sua vida é contextualizada a um período sombrio, mas sem nunca deixar sua marca esplendida no campo da ciência que serve até hoje como inspiração para os que se aventura na pesquisa científica, um tratado de metodologia. Por isso tamanha reverberação de seu pensamento num campo político que se faz necessário para as gerações que não apenas se contentam em confinar suas pesquisas em apenas uma linha referencial, e guardar seus estudos e conhecimentos em gavetas, gabinetes e bibliotecas empoeiradas. Este, sim, expõe na sua vida teórica, as experiências práticas, de luta.

O livro Apologia da história faz jus àquela famosa frase do autor que diz: “saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos estudantes”. Entendendo com isto que, fazer uma pesquisa é, principalmente produzir conhecimento, e este deverá estar ao alcance e compreensão de todos, não apenas a um grupo restrito de intelectuais. Além da característica mencionada, que o leitor irá comprovar ao fazer a leitura, a obra é composta por um prefácio e introdução que já desperta o desejo em prosseguir nas páginas posteriores. Então, a obra é composta por 159 páginas, subdivididos em cinco capítulos, sendo que o último apresenta-se de forma inacabada, mas que em nenhum momento perde o grau de importância na sua plena forma lúcida, pois a proposta dos capítulos anteriores também converge para este último, os homens na história. Um livro que trata de questões metodológicas, algumas orientações mais que necessárias para os que se arriscam nesse campo de extremos desafios.

Na introdução, Bloch discorre sobre o que lhe motivou a escrever o livro, que foi a pergunta feita pelo seu filho: ‘Papai, então me explica para que serve a história’. Partindo desse questionamento, o despertar para uma explicação tão lúcida e impactante, no sentido da magnitude da qual a obra se tornou. E mais adiante, expõe o fato de que a ciência será incompleta se não tiver algo a fornecer como melhora, a alterar de tal forma uma dada realidade que as ajude a encontrar um caminho para uma vida melhor. E a resposta se deu em formato de problematização, ou seja, o autor aconselha que os que pretendem atuar nesse âmbito, exercendo o ofício de historiador, tem que ser um escavador, um ogro, um ser incomodado com os termos e versões que atravessam o tempo. Entendamos nas linha que seguem.

O primeiro capítulo, intitulado A

história, os homens e o tempo, Bloch discorre sobre a relação que essas palavras tem, e expõe o quão antiga é, sem deixar colocar sua concepção sobre um período em que os sociólogos da escola de Durkheim relegaram essa palavra, colocaram em um calabouço. Lembrando que no campo da sociologia, fora um leitor e estudioso da Sociologia de Emile Durkheim. Mais adiante o autor frisa que, embora a verdadeira necessidade e objetivo do livro seja abordar questões metodológicas, faz-se vital uma abordagem, mesmo que de forma breve, sobre a origem da palavra, alguns autores, e até mesmo conceitos presentes no decorrer da obra.

Assim como, relaciona a história ao homem, o tempo, como visualizam seus ídolos, e o que entende por passado e presente. Ao escrutar essas formas relacionadas á sua pesquisa, afirma que "…o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça." Ou seja, a história, para Bloch, é por sua vez, a história dos homens no tempo, e não apenas de fatos estanques e impermeáveis. Haja vista sua grande preocupação com a interdisciplinaridade ao qual os pesquisadores deveriam estar entrelaçados. Ou seja, a compreensão da sociedade passava por temas e conteúdos de várias outras ciências, o que deixa a entender que seu pensamento ainda converge para a proposta da fase da Escola do Annales, onde a crítica estava exatamente, entre outras, para a história da economia e política, que elencavam assuntos dos grandes homens e militares. E, sim, como o próprio Bloch irá citar ao longo da obra, uma história dos homens no tempo.

E como lhe é característicos também, a certa altura da obra no referido capítulo, questiona: O que é, com efeito, o presente? Aqui podemos relacionar a problematização proposta pelo autor, uma vez que o mesmo pode estar querendo trazer para o campo dos estudos alguns pontos pertinentes ao momento da pesquisa, e a quebra do paradigma daquilo que o passado não pode embasa-la, sem primeiramente interpretarmos o presente, e colocando este último como sendo importante também, pois não podemos, segundo o que é reforçado, nos atermos apenas ao passado sem nos envolver e compreender o presente, se assim fizermos, ainda frisa, estaremos num campo vazia e perigoso.

O segundo capítulo aborda A observação histórica, e que está subdividido em três questões que explicam tal ideia levantada pelo autor no que concerne aos métodos de pesquisa. Como as características gerais da observação histórica, que aqui discorre acerca de registros, apresentados em vieses distintos, tal qual uma ossada, um papel ou outro de aspecto diferente. Mas que devem ser estudados e transportados para o campo do estudo de forma a elucidar seus caracteres sem perder seus traços fundantes. Pois é através dos fatos sociais encontrados nesses vestígios que se pode questionar, e, por conseguinte absorver mais profundamente os costumes, traços culturais, e até mesmo as ferramentas usadas por povos de diferentes lugares.

E sobre Os testemunhos, Bloch parte de um trecho sobre os tempos ainda de Heródoto, mas, também, de forma didática perpassa por períodos e espaços temporais distintos a fim de comprovar a verdadeira necessidade de questionar os fatos. E cita que:

> Pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interroga-los (…) Em outros termos, toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos , que a busca tenha uma direção (…) (BLOCH, Marc. p. 79).

Com isto, para o autor não basta ter os documentos para a realização da pesquisa, é fundamental que o pesquisador saiba fazê-los falar, interrogando-os de forma a extrair pontos que não se encontram tão evidentes num determinado fato. Dessa

forma o leitor irá perceber que a problematização proposta pela Escola dos Annales, é a todo momento transportada para os escritos de Marc Bloch, de forma a fundamentar o presente trabalho.

O capítulo seguinte denominado de A crítica, abordam pontos que o autor acredita serem necessários para que o estudioso não acredite em tudo que lhe for oferecido como fonte, pois a mesma pode não ser verdadeira, levando-o a cair em descredito, caso o mesmo a use em seus trabalhos. Por este motivo é que Marc Bloch envolve o leitor num viés onde acaba por despertar, ou pelo menos chama atenção para a criticidade. Crítica que exemplifica com algumas passagens no decorrer do referido capítulo, principalmente quando põe em xeque, sobretudo os documentos do período medieval (Cabe ressaltar que fora um especialista no período medieval), assim como levanta a possibilidade da pesquisa, ou o tempo envolvido para tal, se transforme em uma peça sem qualquer utilidade, como o mesmo descreve, "…Não existe pior desperdício do que o da erudição quando gira no vazio…". (p.93, par. 2°).

Faz críticas severas aos copiadores, pois estes se encontram em vias do fracasso, uma similitude bem próxima ao vazio intelectual daqueles que não falam a verdade. Dessa forma, todos aqueles que mentem estarão caminhando para o insucesso na profissão a qual escolheu.

Seu penúltimo capítulo intitulado Análise histórica, começa problematizando os seguintes termos: Julgar ou compreender? Dessa forma elabora, já no início, de forma explicativa, dois exemplos que se inter-relacionam até certo ponto, e se divergem a partir de outro panorama. Isso no sentido de entender e julgar os fatos. E ao se referir ao julgamento do juiz, questiona: "…pronuncia essa sentença segundo a lei?".

E continua, quando afirma que os historiadores, por uma experiência semelhante, ou seja, foi o "encarregado de distribuir o elogio ou o vitupério aos heróis mortos." (p.125). E quer trazer à tona com essa passagem, como funciona a parcialidade e a imparcialidade, que não se limita apenas ao exemplo exposto, mas também se estende para toda e qualquer forma de análise científica.

Seguindo nesse capítulo, o autor discorre sobre outra temática que é Da diversidade dos fatos humanos à unidade da consciência. Onde procura evidenciar com fatos históricos e pesquisas, a multiplicidades que o historiador irá encontrar pela frente. Além de fazer criticas as formas fragmentadas de conhecimento. Usa em suas explanações, autores como Fustel de Coulanges, François Simiand, dentre outros. E quando trata das Nomenclaturas, tem o cuidado de elencar as varias possibilidades que possam alterar os nomes, como, por exemplo, cita o capitalismo, capital, em momentos diversos da historiografia, e, por conseguinte, para os grupos diferentes. Seguindo no raciocínio, profere que "O homem fala unicamente com palavras" (p.138), diferentemente de outras áreas do conhecimento que podem fazer uso de símbolos, e tantas outras maneiras de comunicabilidade.

Seu último capítulo, curto, porém, tão essencial quanto os anteriores, seguirá com a mesma magnitude, quando levará o leitor a seguir compreendendo o tratado metodológico, que percorreu todo o livro. Então inicia fazendo uma crítica ao positivismo:

> " Em vão o positivismo pretendeu eliminar da ciência a ideia de causa. Querendo ou não, todo físico, todo biólogo pensa através de 'por quê?' e de ' porque'. Os historiadores não podem escapar a essa lei comum do espírito" (p.155.par.1°).

Com isso, subentende-se que a ciência não pode tirar dos fatos ocorridos, seja ele qual for, sua causas, assim como também não podem excluir, como já fora mencionado pelo autor no começo do livro, os homens na história. Bloch, reforça no final deste capítulo que as causas são buscadas, uma mensagem para que o historiador não se acomode diante dos fatos

que lhe são visíveis, este deverá ir além, e a pesquisa é o caminho.

Algumas Considerações sobre Apologia da história

As observações que se pretende aqui para finalizar a presente análise, pode muito bem partir de uma citação feita pela historiadora Lilia Moritz Schwarcz, na apresentação da referida obra, que diz o seguinte: "Dizem que os bons pensadores sobrevivem às suas obras; nesse caso o provérbio é literalmente verdadeiro". (p.12). Tal afirmação se encaixa perfeitamente para a vida e obra de Marc Bloch, assim como, também, a mesma reforça o grau de importância dos escritos desse combatente autor, e o que deixara como legado para as gerações que se arriscam na aventura no campo da pesquisa. Além disso, seu o pensamento é transportado para suas obras, e está intrinsecamente associado á sua trajetória. Portanto, um homem que problematizava seu tempo.

Apologia da história foi escrita em um momento de extremo desafio e adversidade por Bloch, e, por conseguinte, se coloca para a vida dos pesquisadores como algo vital. Uma leitura mais que obrigatória, sobretudo devido a seu caráter contestatório, crítico e despertador.

Dessa forma, faz se urgente nos dias atuais, a leitura e compreensão da obra Apologia da história, que embora esteja quase sempre associado às questões metodológicas, também podem ser visto como uma denúncia aos desmandos do nazismo, e que se tornou fruto e resultado de um período turbulento, mas que se dirigiu para os que pretende seguir no campo da pesquisa historiográfica (ofício de historiador), e desafiar, agora, as lacunas insistentemente alimentada pela vulnerabilidade de uma sistema que busca fragmentar o saber na sua completude. Ler Apologia da História, é, também, problematizar o passado levando em consideração o que acontece no presente.

Questões

01. (Prefeitura de São José/SC – Professor – História – FEPESE - 2021) "…a história não é apenas uma ciência em marcha. É também uma ciência na infância: como todas aquelas que têm por objetivo o espírito humano…"

BLOCH, Marc. Apologia da História: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p.47.

Assinale a alternativa correta a respeito da escola dos Annales.

A - Por se tratar de uma "história dos vencidos", os historiadores ligados à escola dos Annales tiveram sua produção marcada predominantemente pela análise histórica de diversos povos de continentes como África, Ásia e Oceania, que foram dominados por países europeus.

B - Para os membros dos Annales, a historiografia do século XIX surge como sendo simplesmente a história da exaltação de heróis a partir de fatos políticos, militares e diplomáticos. Porém, atualmente se acredita que, embora essas características sejam centrais à historiografia do século XIX, ela também contou com pesquisas em campos como sociedade e cultura.

C - A escola dos Annales, criada após a Segunda Guerra Mundial por Marc Bloch e Lefevre, torna-se uma resposta às atrocidades provocadas pelo nazismo e, entre outros objetivos, busca repensar a construção e a análise dos conhecimentos históricos, influenciando a chamada "Nova História".

D - Buscando dar à História uma perspectiva fundamentalmente científica, Marc Bloch estabeleceu em suas obras reflexões acerca do método, objetos e documentações históricas, não tendo, por isso, analisado a história voltada à ação política e social.

E - Por se propor a enfrentar a corrente positivista enquanto categoria de análise histórica, a escola dos Annales buscou analisar o conhecimento histórico a partir de uma perspectiva predominantemente material, da luta de classes, destacando as

forças antagônicas que disputam o poder ao longo do tempo.

02. (UFF – Historiador - COSEAC - 2023) O passado é, por definição, um dado que nada pode modificar. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e se aperfeiçoa"

(BLOCH, M. . Apologia da história, ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 25).

Considerando essa referência, é correto afirmar que o objetivo da nova história social é

A - analisar apenas as elites sociais e políticas.

B - estudar a história que se concentra nas narrativas orais dos povos indígenas.

C - analisar as estruturas econômicas e políticas de uma sociedade.

D - estudar a vida dos indivíduos e grupos sociais comuns.

E - ignorar as camadas sociais menos privilegiadas.

Alternativas

01 – B | 02 – D

3. BURKE, Peter (Org.). A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992

Mais ou menos na última geração, o universo dos historiadores se expandiu a uma velocidade vertiginosa. A história nacional, dominante no século dezenove, atualmente tem de competir com a história mundial e a história regional (antes deixada a cargo de "antiquários" amadores) para conseguir atenção. Há muitos campos novos, frequentemente patrocinados por publicações especializadas. A história social, por exemplo, tornou-se independente da história econômica apenas para se fragmentar, como alguma nova nação, em demografia histórica, história do trabalho, história urbana, história rural e assim por diante[3].

Mais uma vez, a história econômica dividiu-se em antiga e nova. A nova história econômica dos anos 50 e 60 (agora de meia-idade, se não mais velha) é suficientemente conhecida para necessitar aqui de uma discussão. Tem havido também uma mudança, entre os historiadores econômicos, de uma preocupação com a produção para uma preocupação com o consumo, mudança esta que cria uma dificuldade crescente na separação entre a história econômica e a história social e cultural. A história do gerenciamento é um interesse recente, mas fica obscura se não se dissolvem as ligações entre a história econômica e a administrativa. Outra especialização, a história da publicidade, abarca a história econômica e a história da comunicação. Atualmente, a verdadeira identidade da história econômica está ameaçada por uma proposta de controle de um empreendimento jovem, mas ambicioso: a história do meio ambiente, às vezes conhecida como eco-história.

A história política também está dividida, não apenas nas chamadas escolas de grau superior e elementar, mas também entre os historiadores preocupados com os centros de governo e aqueles interessados na política em suas raízes. O território da política expandiu-se, no sentido de que os historiadores (seguindo teóricos como Michel Foucault) estão cada vez mais inclinados a discutir a luta pelo poder na fábrica, na escola ou até mesmo na família. Entretanto, o preço de tal expansão é uma espécie de crise de identidade. Se a política está em toda parte, será que há necessidade de história política? Os historiadores culturais estão diante de um problema similar, na medida em que se afastam de uma definição estreita mas precisa de cultura, em termos de arte, literatura, música etc., para uma definição mais

3 Peter Burke. A NOVA HISTÓRIA, SEU PASSADO E SEU FUTURO. Capítulo introdutório do livro A escrita da História: novas perspectivas / Peter Burke (org.); trad. de Magda Lopes - São Paulo: Editora UNESP. 1992. https://etnohistoria.fflch.usp.br/sites/etnohistoria.fflch.usp.br/files/Burke_Nova_Historia.pdf. Visitado em 15.05.2023.

antropológica do campo.

Neste universo que se expande e se fragmenta, há uma necessidade crescente de orientação. O que é a chamada nova história? Quanto ela é nova? É um modismo temporário ou uma tendência de longo prazo? Ela irá — ou deverá — substituir a história tradicional, ou as rivais podem coexistir pacificamente?

O presente volume é destinado a responder a essas questões. Um exame abrangente das variedades da história contemporânea não deixaria espaço para mais do que uma discussão superficial. Por isso, tomou-se a decisão de concentrar a atenção em alguns movimentos relativamente recentes. Os ensaios sobre esses movimentos estão preocupados, pelo menos implicitamente, com muitos dos mesmos problemas fundamentais. Pode ser útil confrontar de início esses problemas e situá-los no contexto de mudanças de longo prazo na escrita da história.

O que é a nova história?

A expressão "a nova história" é mais bem conhecida na França. La nouvelle histoire é o título de uma coleção de ensaios editada pelo renomado medievalista francês Jacques Le Goff. Le Goff também auxiliou na edição de uma maciça coleção de ensaios de três volumes acerca de "novos problemas", "novas abordagens" e "novos objetos". Nesses casos está claro o que é a nova história: e uma história made in France, o país da nouvelle vague e do nouveau roman, sem mencionar la nouvelle cuisine. Mais exatamente, é a história associada à chamada École des Annales, agrupada em torno da revista Annales: économies, societés, civilisations.

O que é essa nouvelle histoire? Uma definição categórica não é fácil; o movimento está unido apenas naquilo a que se opõe, e as páginas que se seguem irão demonstrar a variedade das novas abordagens. É por isso difícil apresentar mais que uma descrição vaga, caracterizando a nova história como história total (histoire totale) ou história estrutural. Por isso pode ser o caso de se imitar os teólogos medievais, diante do problema de definir Deus, e optar por uma via negativa; em outras palavras, definir a nova história em termos do que ela não é, daquilo a que se opõem seus estudiosos.

A nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o "paradigma" tradicional, aquele termo útil, embora impreciso, posto em circulação pelo historiador de ciência americano Thomas Kuhn. Será conveniente descrever este paradigma tradicional como "história rankeana", conforme o grande historiador alemão Leopold von Ranke (1795-1886), embora este estivesse menos limitado por ele que seus seguidores. (Assim como Marx não era um marxista, Ranke não era um rankeano.) Poderíamos também chamar este paradigma de a visão do senso comum da história, não para enaltecê-lo, mas para assinalar que ele tem sido com frequência — com muita frequência — considerado a maneira de se fazer história, ao invés de ser percebido como uma dentre várias abordagens possíveis do passado. Em prol da simplicidade e da clareza, o contraste entre a antiga e a nova história pode ser resumido em seis pontos.

1. De acordo com o paradigma tradicional, a história diz respeito essencialmente à política. Na ousada frase vitoriana de Sir John Seeley, Catedrático de História em Cambridge, "História é a política passada: política é a história presente". A política foi admitida para ser essencialmente relacionada ao Estado; em outras palavras, era mais nacional e internacional, do que regional. No entanto, não incluía a história da Igreja como uma instituição e também o que o teórico militar Karl von Clausewitz definiu como "a continuação da política por outros meios", ou seja, a guerra. Embora outros tipos de história — a história da arte, por exemplo, ou a história da ciência — não fossem totalmente excluídos pelo paradigma tradicional, eram marginalizados no sentido de serem considerados periféricos aos interesses dos "verdadeiros" historiadores.

Por outro lado, a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana. "Tudo tem uma história", como escreveu certa ocasião o cientista J.B.S. Haldane; ou seja, tudo tem um passado que pode em princípio ser reconstruído e relacionado ao restante do passado. Daí a expressão "história total", tão cara aos historiadores dos Annales. A primeira metade do século testemunhou a ascensão da história das idéias. Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história, como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo (como apresentado por Roy Porter, p. 291), a feminilidade (discutida por Joan Scott, p. 63), a leitura (discutida por Robert Darnton, p. 199), a fala e até mesmo o silêncio. O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma "construção cultural", sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço.

O relativismo cultural aqui implícito merece ser enfatizado. A base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída. O compartilhar dessa ideia, ou sua suposição, por muitos historiadores sociais e antropólogos sociais ajuda a explicar a recente convergência entre essas duas discipli- nas, citadas mais de uma vez nas páginas que se seguem. Este relativismo também destrói a tradicional distinção entre o que é central e o que é periférico na história.

2. Em segundo lugar, os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas. Uma das obras mais famosas da história de nossa época, o Mediterranean de Fernand Braudel, rejeita a história dos acontecimentos (histoire événementielle) como não mais que a espuma nas ondas do mar da história. Segundo Braudel, o que realmente importa são as mudanças econômicas e sociais de longo prazo (la longue durée) e as mudanças geo-históricas de muito longo prazo. Embora recentemente tenha surgido alguma reação contra este ponto de vista (discutido adiante na p. 327) e os acontecimentos não sejam mais tão facilmente rejeitados quanto costumavam ser, a história das estruturas de vários tipos continua a ser considerada muito seriamente.

3. Em terceiro lugar, a história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história. A existência dessa regra é revelada pelas reações a sua transgressão. Quando o grande escritor russo Alexandre Pushkin estava trabalhando em um relato de uma revolta de camponeses e de seu líder Pugachev, o comentário do czar Nicolau foi que "tal homem não tem história". Nos anos 50, quando um historiador britânico escreveu uma tese sobre um movimento popular na Revolução Francesa, um de seus examinadores perguntou-lhe "Por que você se preocupa com esses bandidos?"

Por outro lado (como mostra Jim Sharpe, p. 40), vários novos historiadores estão preocupados com "a história vista de baixo"; em outras palavras, com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social. A história da cultura popular tem recebido bastante atenção. Os historiadores da Igreja estão começando a estudar sua história vista tanto de baixo, como de cima. Os historiadores intelectuais também têm deslocado sua atenção dos grandes livros ou das grandes ideias — seu equivalente aos grandes homens — para a história das mentalidades coletivas ou para a história dos discursos ou "linguagens", a linguagem da escolástica, por exemplo, ou a linguagem forense (cf. com o ensaio de Richard Tuck, mais adiante na p. 273).

4. Em quarto lugar, segundo o paradigma tradicional, a história leveria ser

baseada em documentos. Uma das grandes contribuições de Ranke foi sua exposição das limitações das fontes narrativas — vamos chamá- las de crônicas — e sua ênfase na necessidade de basear a história escrita em registros oficiais, emanados do governo e preservados em arquivos. O preço dessa contribuição foi a negligência de outros tipos de evidência. O período anterior à invenção da escrita foi posto de lado como "pré-história". Entretanto, o movimento da "história vista de baixo" por sua vez expôs as limitações desse tipo de documento. Os registros oficiais em geral expressam o ponto de vista oficial. Para reconstruir as atitudes dos hereges e dos rebeldes, tais registros necessitam ser suplementados por outros tipos de fonte.

De qualquer modo, se os historiadores estão mais preocupados que seus antecessores com uma maior variedade de atividades humanas, devem examinar uma maior variedade de evidências. Algumas dessas evidências são visuais, outras orais (ver Ivan Gaskell e Gwyn Prins, p. 237 e 163, respectivamente). Há também evidência estatística: dados comerciais, dados populacionais, dados eleitorais etc. O ponto alto da história quantitativa foi provavelmente os anos 50 e 60, quando alguns entusiastas afirmaram que apenas os métodos quantitativos eram confiáveis. Houve uma reação contra tais afirmações, e de certa forma também contra os métodos, mas o interesse em uma história quantitativa mais modesta continua a crescer. Na Grã- Bretanha, por exemplo, foi fundada em 1987 uma Associação para a História e Computação.

5. De acordo com o paradigma tradicional, memoravelmente enunciado pelo filósofo e historiador R.G. Collingwood, "Quando um historiador pergunta 'Por que Brutus apunhalou César?' ele quer dizer 'O que Brutus pensou, o que fez com que ele decidisse apunhalar César?'" Esse modelo de explicação histórica foi criticado por historiadores mais recentes em vários campos, principalmente porque ele falha na avaliação da variedade de questionamentos dos historiadores, com freqüência preocupados, tanto com os movimentos coletivos, quanto com as ações individuais, tanto com as tendências, quanto com os acontecimentos.

Por que, por exemplo, os preços se elevaram na Espanha no século dezesseis? Os historiadores econômicos não concordam em sua resposta a essa questão, mas suas várias respostas (em termos de impor- tações de prata, crescimento da população etc.) estão muito distantes do modelo de Collingwood. No famoso estudo de Fernand Braudel sobre o Mediterrâneo do século dezesseis, publicado pela primeira vez em 1949, apenas a terceira e última parte, dedicada à história dos acontecimentos, faz perguntas remotamente semelhantes às de Collingwood, e mesmo aí o autor apresenta um tipo muito diferente de resposta, enfatizando os constrangimentos do seu protagonista, o Rei Felipe II, e a ausência de influência do rei sobre a história de sua época.

6. Segundo o paradigma tradicional, a História é objetiva. A tarefa do historiador é apresentar aos leitores os fatos, ou, como apontou Ranke em uma frase muito citada, dizer "como eles realmente aconteceram". Sua modesta rejeição das intenções filosóficas foi interpretada pela posteridade como um presunçoso manifesto à história sem tendências viciosas. Em uma famosa carta a seu grupo internacional de colaboradores da Cambridge Modern History, publicada a partir de 1902, seu editor, Lord Acton, insistiu com eles que "o nosso Waterloo deve ser tal que satisfaça do mesmo modo a franceses e ingleses, alemães e holandeses" e que os leitores deveriam ser incapazes de dizer onde um colaborador iniciou e outro continuou.

Hoje em dia, este ideal é, em geral, considerado irrealista. Por mais que lutemos arduamente para evitar os preconceitos associados a cor, credo, classe ou sexo, não podemos evitar olhar o passado de um ponto de vista particular. O

relativismo cultural obviamente se aplica, tanto à própria escrita da história, quanto a seus chamados objetos. Nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra. Nessa situação, nossa percepção dos conflitos é certamente mais realçada por uma apresentação de pontos de vista opostos do que por uma tentativa, como a de Acton, de articular um consenso. Nós nos deslocamos do ideal da Voz da História para aquele da heteroglossia, definida como "vozes variadas e opostas" (adiante, p. 336). Por isso, foi muito apropriado que este volume tomasse a forma de uma obra coletiva e que seus colaboradores falassem línguas maternas diferentes.

A história rankeana era o território dos profissionais. O século dezenove foi a época em que a história se tornou profissionalizada, com seus departamentos nas universidades e suas publicações específicas, como a Historische Zeitschrift e a English Historical Review. A maior parte dos principais novos historiadores são também profissionais, com a notável exceção do falecido Philippe Ariès, que gostava de descrever a si próprio como "um historiador domingueiro". Uma maneira de descrever as realizações do grupo dos Annales é dizer que eles mostraram que a história econômica, social e cultural pode atingir exatamente os padrões profissionais estabelecidos por Ranke para a história política.

Seja como for, sua preocupação com toda a abrangência da atividade humana os encoraja a ser interdisciplinares, no sentido de aprenderem a colaborar com antropólogos sociais, economistas, críticos literários, psicólogos, sociólogos etc. Os historiadores de arte, literatura e ciência, que costumavam buscar seus interesses mais ou menos isolados do corpo principal de historiadores, estão agora mantendo com eles um contato mais regular. O movimento da história-vista-de-baixo também reflete uma nova determinação para considerar mais seriamente as opiniões das pessoas comuns sobre seu próprio passado do que costumavam fazer os historiadores profissionais. O mesmo acontece com algumas formas de história oral (adiante, p. 163). Neste sentido, também a heteroglossia é essencial à nova história.

Quanto é nova a nova história?

Quem inventou — ou descobriu — a nova história? A expressão é às vezes utilizada para os desenvolvimentos ocorridos nos anos 70 e 80, período em que a reação contra o paradigma tradicional tornou-se mundial, envolvendo historiadores do Japão, da Índia, da América Latina e de vários outros lugares. Os ensaios deste volume focalizam este período em particular. E claro, no entanto, que muitas das mudanças ocorridas na escrita da história nestas duas décadas são parte de uma tendência mais antiga.

Para muitas pessoas, a nova história está associada a Lucien Febvre e a Marc Bloch, que fundaram a revista Annales em 1929 para divulgar sua abordagem, e na geração seguinte, a Fernand Braudel. Na verdade, seria difícil negar a importância do movimento para a renovação da história liderado por esses homens. Todavia, eles não estavam sozinhos em sua revolta contra os rankeanos. Na Grã-Bretanha dos anos 30, Lewis Namier e R.H. Fawney rejeitaram ambos a narrativa dos acontecimentos para alguns tipos de história estrutural. Na Alemanha, por volta de 1900, Karl Lamprecht tornou-se impopular, expressando seu desafio ao paradigma tradicional. A desdenhosa expressão histoire événementielle, "história centrada nos acontecimentos", foi inventada nessa ocasião, uma geração antes da época de Braudel, Bloch e Febvre. Expressa as ideias de um grupo de estudiosos concentrados em torno do grande sociólogo francês Emile Dürkheim e sua revista Année Sociologique, publicação que ajudou a inspirar os Annales.

Mesmo a expressão “a nova história” tem uma história própria. O primeiro uso da expressão por mim conhecido data de 1912, suando o estudioso americano James Harvey Robinson publicou um livro com este título. O conteúdo correspondia ao título: “História — escreveu Robinson — inclui todo traço e vestígio de tudo o que o homem fez ou pensou desde seu primeiro aparecimento sobre a terra”. Em outras palavras, ele acreditava na história total. Em relação ao método, “A Nova História — estou novamente citando Robinson

— vai servir-se de todas aquelas descobertas que estão sendo feitas sobre a humanidade pelos antropólogos, economistas, psicólogos e sociólogos”. Este movimento para uma nova história não foi bem sucedido nos Estados Unidos na época, mas o entusiasmo americano mais recente pelos Annales torna-se mais inteligível, se recordarmos essa experiência local.

Não há uma boa razão para se parar em 1912 ou mesmo em 1900. Tem sido recentemente argumentado que a substituição de uma história antiga por uma nova (mais objetiva e menos literária) é um tema recorrente na história da escrita da história. Tais afirmações foram feitas pela escola de Ranke no século dezenove, pelo grande estudioso beneditino Jean Mabillon, que formulou novos métodos de crítica da fonte no século dezessete, e pelo historiador grego Políbio, que denunciou alguns de seus companheiros como meros retóricos, cento e cinquenta anos antes do nascimento de Cristo. No primeiro caso, pelo menos, a reivindicação da novidade foi consciente. Em 1867, o grande historiador holandês Robert Fruin publicou um ensaio chamado “A Nova Historiografia”, uma defesa da história científica, rankeana.

Também remontam a um longo percurso as tentativas de escrever uma história mais abrangente que aquela dos acontecimentos políticos. Foi na segunda metade do século dezenove que a história econômica se estabeleceu na Alemanha. Em 1860, o estudioso suiço Jacob Burckhardt publicou um estudo, The Civilization of the Renaissance in Italy, concentrado na história cultural e descrevendo mais as tendências do que narrando os acontecimentos. Os sociólogos do século dezenove, como Auguste Comte, Herbert Spencer — sem mencionar Karl Marx — eram extremamente interessados pela história, mas desprezavam os historiadores profissionais. Estavam interessados nas estruturas, não nos acontecimentos, e a nova história tem um débito para com eles, que frequentemente não é reconhecido.

Eles, por sua vez, têm um débito para com seus antecessores, que frequentemente não reconhecem; os historiadores do Iluminismo, entre eles Voltaire, Gibbon (apesar da observação que citei antes), Robertson, Vico, Mõser e outros. No século dezoito houve um movimento internacional para a escrita de um tipo de história que não estaria confinada aos acontecimentos militares e políticos, mas relacionada às leis, ao comércio, à manière de penser de uma determinada sociedade, com seus hábitos e costumes, com o “espírito da época”. Na Alemanha em particular houve um vivo interesse pela história mundial. Estudos da história das mulheres foram publicados pelo escocês William Alexander e por Christoph Meiners, professor da Universidade de Gõttingen (um centro da nova história social no final do século dezoito).

Assim, a história alternativa discutida neste volume tem uma ancestralidade razoavelmente longa (ainda que os antepassados pudessem não reconhecer seus descendentes). O que é novo não é sua existência, mas o fato de seus profissionais serem agora extremamente numerosos e se recusarem a ser marginalizados.

Os prós e os contras da mudança

O propósito deste volume não é celebrar a nova história (a despeito dos colaboradores concordarem que pelo menos alguns de seus tipos são valiosos, realmente necessários), mas estabelecer seus pontos fortes e fracos. O movimento

de mudança surgiu a partir de uma percepção difundida da inadequação do paradigma tradicional. Esta percepção da inadequação só pode ser compreendida se olharmos além do âmbito do historiador, para as mudanças no mundo mais amplo. A descolonização e o feminismo, por exemplo, são dois movimentos que obviamente tiveram grande impacto sobre a escrita histórica recente, o que fica bastante claro nos capítulos de autoria de Henk Wesseling e Joan Scott. No futuro, é provável que o movimento ecológico tenha cada vez mais influência sobre a forma como a história é escrita.

Na verdade, ele sempre inspirou vários estudos. A famosa monografia de Braudel sobre o Mediterrâneo chamou a atenção, quando foi pela primeira vez publicada em 1949, pela quantidade de espaço dedicado ao ambiente físico: terra e mar, montanhas e ilhas. Atualmente, entretanto, o quadro de Braudel parece curiosamente estático, porque o autor não considerou de modo sério as maneiras pelas quais o ambiente foi modificado pela presença do homem: destruindo florestas, por exemplo, para construir as galeras que aparecem com tanto destaque nas páginas de The Mediterranean.

Vários autores têm apresentado uma eco-história mais dinâmica. William Cronon escreveu um belo estudo a respeito da Nova Inglaterra colonial, focalizado nos efeitos da chegada dos europeus sobre as plantas e as comunidades animais da região, observando o desaparecimento de castores e ursos, cedros e pinheiros-brancos, e a crescente importância dos animais de pasto de origem europeia. Em uma escala bastante diferente, Alfred Crosby discutiu o que ele chama de "a expansão biológica da Europa" entre 900 e 1900, e o lugar das doenças europeias, abrindo caminho para o estabelecimento bem-sucedido das "Neo-Europas": da Nova Inglaterra à Nova Zelândia.

Sendo assim, por razões internas e externas, não é fora de propósito falar-se da crise do paradigma tradicional da escrita da história. Todavia, o novo paradigma também tem seus problemas: problemas de definição, problemas de fontes, problemas de método, problemas de explicação. Esses problemas irão reaparecer nos capítulos específicos, mas pode ser importante neste momento apresentar uma breve discussão de todos eles.

Problemas de definição

Os problemas de definição ocorrem porque os novos historiadores estão avançando em território não familiar. Como normalmente fazem os exploradores de outras culturas, eles começam com uma espécie de imagem negativa daquilo que estão procurando. A história do Oriente tem sido percebida pelos historiadores ocidentais como o oposto de sua própria história, eliminadas as diferenças entre o Extremo Oriente, a China e o Japão etc. Como observa mais adiante Henk Wesseling (p. 97), a história mundial tem sido com frequência encarada — pelos ocidentais — como o estudo das relações entre o Ocidente e o resto, ignorando as interações entre a Ásia e a África, a Ásia e a América etc. Mais uma vez, a história vista de baixo foi originalmente conceitualizada como a inversão da história vista de cima, com a "baixa" cultura no lugar da cultura erudita. No decorrer de sua pesquisa, contudo, os estudiosos tornaram-se cada vez mais conscientes dos problemas inerentes a essa dicotomia.

Por exemplo, se a cultura popular é a cultura "do povo", quem é o povo? São todos: o pobre, as "classes subalternas", como costumava chamá-las o intelectual marxista Antonio Gramsci? São os analfabetos ou os incultos? Não podemos presumir que as divisões econômicas, políticas e culturais em uma determinada sociedade necessariamente coincidam. E o que é educação? Apenas o treinamento transmitido em algumas instituições oficiais como escolas ou universidades? As pessoas comuns são ignorantes ou simplesmente têm uma educação diferente, uma cultura diferente das elites?

Evidentemente não deveria ser suposto que todas as pessoas comuns têm as mesmas experiências, e a importância de distinguir a história das mulheres daquela dos homens é enfatizada por Joan Scott (p. 63). Em algumas partes do mundo, da Itália ao Brasil, a história do povo é com frequência chamada "a história do dominado", assim assemelhando as experiências das classes subordinadas no ocidente àquelas das colonizadas. No entanto, as diferenças entre essas experiências também necessitam ser discutidas.

A expressão "história vista de baixo" parece oferecer uma escapatória a essas dificuldades, mas gera problemas próprios. Ela muda seu significado em contextos diferentes. Uma história política vista de baixo deveria discutir os pontos de vista e as ações de todos que estão excluídos do poder, ou deveria lidar com a política em um nível local ou popular? Uma história da Igreja vista de baixo deveria encarar a religião do ponto de vista do leigo, seja qual for a sua condição social? Uma história da medicina vista de baixo deveria se preocupar com os curandeiros em oposição aos médicos, ou com as experiências dos pacientes e os diagnósticos de doença? Uma história militar vista de baixo deveria lidar com o Agincourt ou o Waterloo do soldado comum, como fez John Keegan tão memoravelmente, ou deveria concentrar-se na experiência civil da guerra? Uma história da educação vista de baixo deveria deslocar-se dos ministros e teóricos da educação para os professores comuns, como fez Jacques Ozouf, por exemplo, ou deveria apresentar as escolas do ponto de vista dos alunos? Uma história econômica vista de baixo deveria focalizar o pequeno comerciante ou o pequeno consumidor?

Uma razão para a dificuldade de definir a história da cultura popular é que a noção de "cultura" é algo ainda mais difícil de precisar que a noção de "popular". A chamada definição "operahouse" de cultura (como arte erudita, literatura erudita, música erudita etc.) era restrita, mas pelo menos era precisa. Uma noção ampla de cultura é central à nova história. O estado, os grupos sociais e até mesmo o sexo ou a sociedade em si são considerados como culturalmente construídos. Contudo, se utilizamos o termo em um sentido amplo, temos, pelo menos, que nos perguntar o que não deve ser considerado como cultura?

Outro exemplo de uma nova abordagem que gerou problemas de definição é a história da vida cotidiana, Alltagsgeschichte, como a chamam os alemães. A expressão em si não é nova: la vie quotidienne era o título de uma série lançada pelos editores franceses Hachette nos anos 30. O novo é a importância dada à vida cotidiana nos escritos históricos contemporâneos, especialmente desde a publicação do famoso estudo de Braudel da "civilização material" em 1967. Outrora rejeitada como trivial, a história da vida cotidiana é encarada agora, por alguns historiadores, como a única história verdadeira, o centro a que tudo o mais deve ser relacionado. O cotidiano está também nas encruzilhadas de abordagens recentes na sociologia (de Michel de Certeau a Erving Goffman) e na filosofia (seja ela marxista ou fenomenológica).

O que essas abordagens têm em comum é sua preocupação tom o mundo da experiência comum (mais do que a sociedade por si só) como seu ponto de partida, juntamente com uma tentativa de encarar a vida cotidiana como problemática, no sentido de mostrar que o comportamento ou os valores, que são tacitamente aceitos em uma sociedade, são rejeitados como intrinsecamente absurdos em outra. Os historiadores, assim como os antropólogos sociais, tentam agora pôr a nu as regras latentes da vida cotidiana (a "poesia" do dia-a- dia, como a expressou o semiótico russo Juri Lotman) e mostrar a seus leitores como ser um pai ou uma filha, um juiz ou um santo, em uma determinada cultura. Neste ponto, a história social e a cultura parecem estar se dissolvendo uma na outra. Alguns profissionais definem-se como "novos" historiadores culturais,

outros como historiadores "socioculturais". Seja como for, o impacto do relativismo cultural sobre o escrito histórico parece inevitável.

Entretanto, como observou o sociólogo Norbert Elias em um importante ensaio, a noção do cotidiano é menos precisa e mais complicada do que parece. Elias distingue oito significados atuais do termo, desde a vida privada até o mundo das pessoas comuns. O cotidiano inclui ações — Braudel o define como o reino da rotina — e também atitudes, o que poderíamos chamar de hábitos mentais. Pode até incluir o ritual. E o ritual, indicador de ocasiões especiais na vida dos indivíduos e das comunidades, é com frequência definido em oposição ao cotidiano. Por outro lado, os visitantes estrangeiros muitas vezes observam rituais cotidianos na vida de toda sociedade — modos de comer, formas de saudação etc. — que os habitantes locais não encaram de forma alguma como rituais.

Igualmente difícil de descrever ou analisar é a relação entre as estruturas do cotidiano e a mudança. Visto de seu interior, o cotidiano parece eterno. O desafio para o historiador social é mostrar como ele de fato faz parte da história, relacionar a vida cotidiana aos grandes acontecimentos, como a Reforma ou a Revolução Francesa, ou a tendências de longo prazo, como a ocidentalização ou a ascensão do capitalismo. O famoso sociólogo Max Weber criou um termo famoso que pode ser útil aqui: "rotinização" (Veralltäglichung, literalmente "cotidianização"). Um foco de atenção para os historiadores sociais poderia ser o processo de interação entre acontecimentos importantes e as tendências por um lado, e as estruturas da vida cotidiana por outro. Até que ponto, por que meios e durante que período a Revolução Francesa ou a Revolução Russa (por exemplo) penetraram na vida cotidiana dos diferentes grupos sociais, até que ponto e com que sucesso eles resistiram?

Problemas das fontes

Os maiores problemas para os novos historiadores, no entanto, são certamente aqueles das fontes e dos métodos. Já foi sugerido que quando os historiadores começaram a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram de buscar novos tipos de fontes, para suplementar os documentos oficiais. Alguns se voltaram para a história oral (cf. p. 163); outros à evidência das imagens (cf. 237); outros à estatística. Também se provou possível reler alguns tipos de registros oficiais de novas maneiras. Os historiadores da cultura popular, por exemplo, têm feito grande uso de registros judiciais, especialmente os interrogatórios de suspeitos. Dois estudos famosos da história vista de baixo são baseados em registros de inquéritos: o Montaillou (1975) de Le Roy Ladurie (cf. Jim Sharpe, p. 39) e The Cheese and the Worms (1986) de Ginzburg.

Todavia, todas essas fontes suscitam problemas embaraçosos. Os historiadores da cultura popular tentam reconstruir as suposições cotidianas, comuns, tendo como base os registros do que foram acontecimentos extraordinários nas vidas do acusado: interrogatórios e julgamentos. Tentam reconstruir o que as pessoas pensavam, baseando-se naquilo que os acusados (que podem não ter sido um grupo típico) tinham preparado para dizer na situação incomum (para não dizer terrificante) em que se encontravam. Por isso é necessário ler os documentos nas entrelinhas. Não há nada de errado em tentar ler nas entrelinhas, particularmente quando a tentativa é realizada por historiadores com a sutileza de um Ginzburg ou de um Le Roy Ladurie.

Seja como for, os princípios subjacentes a tal leitura não são sempre claros. Parece razoável admitir que retratar o socialmente invisível (as mulheres trabalhadoras, por exemplo) ou ouvir o inarticulado, a maioria silenciosa dos mortos (entretanto necessários como parte da história total), é

um empreendimento mais arriscado do que em geral é o caso na história tradicional. Mas, nem sempre esse é o caso. A história política da época de Carlos Magno, por exemplo, é baseada em fontes pelo menos tão esparsas e não-confiáveis quanto a história da cultura popular no século dezesseis.

Boa parte da atenção tem sido dada à evidência oral, uma parcela por historiadores da África, como Jan Vansina, preocupado com a confiabilidade das tradições orais através dos séculos, e outra por historiadores contemporâneos como Paul Thompson, reconstruindo a experiência da vida na época edwardiana. O problema da influência do historiador-entrevistador e da situação da entrevista sobre o depoimento da testemunha tem sido discutido. Mas é razoável admitir que a crítica das testemunhas orais ainda não atingiu a sofisticação da crítica de um documento, que os historiadores têm praticado durante séculos. Pode-se ter alguma ideia da distância percorrida em um quarto de século — e da longa distância ainda por percorrer — comparando-se a primeira edição do estudo de Vansina sobre a tradição oral, publicado pela primeira vez em 1961, com a versão completamente reescrita de 1985.

A situação é um pouco semelhante no caso de fotografias, de imagens e mais comumente da evidência de cultura material. Uma obra recente sobre fotografia (incluindo cinema) desmascarou a presunção de que a câmera é um registro objetivo da realidade, enfatizando não apenas a seleção feita por fotógrafos segundo seus interesses, crenças, valores, preconceitos etc., mas também seu débito, consciente ou inconsciente, às convenções pictóricas. Se algumas fotografias vitorianas da vida rural parecem paisagens holandesas do século dezessete, isso pode muito bem ocorrer porque os fotógrafos conheciam as pinturas e colocavam seus modelos em conformidade com elas para produzirem, como expressou Thomas Hardy no subtítulo do livro Under the Greenwood Tree, "uma pintura da escola holandesa". Assim como os historiadores, os fotógrafos não apresentam reflexos da realidade, mas representações da realidade. Alguns passos importantes foram dados em direção a uma crítica da fonte das imagens fotográficas, mas aí também ainda há um longo caminho a percorrer.

No caso das imagens pictóricas, discutidas mais adiante por Ivan Gaskell, o clima de entusiasmo para a decodificação de sua iconografia ou iconologia em meados do século vinte, período de virtuoses como Erwin Panofsky e Edgar Wind, foi sucedido por um período gelado de relativo ceticismo. Os critérios para a interpretação dos significados latentes, em particular, são na verdade difíceis de ser formulados. Os problemas da iconografia tornam-se ainda mais embaraçosos quando os historiadores de outros tópicos tentam utilizar gravuras para seus próprios propósitos, como evidência de atitudes religiosas ou políticas. É muito fácil, numa discussão em grupo, interpretar uma imagem de Albrecht Dürer (por exemplo) como um sintoma de uma crise espiritual, e depois apresentar a imagem como um argumento para a existência da crise.

A cultura material é evidentemente o campo de ação tradicional dos arqueólogos, que estudam períodos para os quais não existem registros escritos. No entanto, não há nenhum bom motivo para se restringir os métodos arqueológicos à pré-história, e os arqueólogos têm, de fato, se movimentado para estudar a Idade Média, o início da Revolução Industrial e, mais recentemente, uma variedade mais ampla de períodos, desde a América colonial até à sociedade de consumo atual.

Os historiadores estão começando a competir com eles, se não escavando o passado (Versailles e outras construções importantes do início do período moderno felizmente não necessitam de escavação), pelo menos prestando mais atenção aos objetos físicos. Os argumentos sobre a ascensão do individualismo e da privacidade no início do período moderno

estão agora baseados não somente na evidência da manutenção de um diário, mas também em mudanças como a criação de xícaras individuais (em lugar de tigelas de uso coletivo) e cadeiras (em lugar de bancos coletivos) e o desenvolvimento de quartos específicos para dormir.

Neste caso, entretanto, é difícil não imaginar se a cultura material está sendo utilizada para fazer algo mais do que confirmar uma hipótese fundamentada no primeiro caso sobre a evidência literária. Pode o arqueólogo do período posterior a 1500 (no Ocidente, pelo menos) aspirar a algo mais? O falecido Sir Moses Finley, certa vez, sugeriu que "alguns tipos de documentação tornam a arqueologia mais ou menos desnecessária", varrendo a arqueologia industrial para a cesta de lixo em uma única frase 44. Seu desafio merece uma resposta séria, porém uma avaliação minuciosa do valor da evidência da cultura material para a história pós-medieval ainda permanece por fazer.

De forma bastante irônica, a história da cultura material, área que tem atraído grande interesse nos últimos anos, é baseada menos no estudo dos artefatos em si, do que nas fontes literárias. Os historiadores preocupados com o que tem sido chamado de vida social dos objetos — ou mais exatamente, com a vida social dos grupos, revelada por seu uso dos objetos — confiam profundamente em evidências tais como descrições de viajantes (que nos dizem muito sobre a localização e as funções de determinados objetos) ou inventários de propriedades, acessíveis à análise por métodos quantitativos.

A maior — e mais controvertida — inovação no método na ultima geração certamente foi o crescimento e a difusão dos métodos quantitativos, às vezes ironicamente descritos como "Cliometria", ou seja, a estatística vital da deusa da história. E claro que a abordagem é uma das mais antigas entre os historiadores econômicos e os demógrafos históricos. O que é ou foi novo, foi sua difusão nos anos 60 e 70 para outros tipos de história. Nos Estados Unidos, por exemplo, há uma "nova história política" cujos profissionais fazem contagem de votos, sejam eles contados em eleições ou em parlamentos. Na França, a "história serial" (histoire sérielle), assim denominada porque os dados são dispostos em séries através do tempo, gradativamente se estendeu do estudo dos preços (nos anos 30) para o estudo da população (nos anos 50), até o chamado "terceiro nível" da história das mentalidades religiosas ou seculares. Um estudo famoso da chamada "descristianização" da França moderna mostra a magnitude de sua evidência a partir dos dados declinantes para a comunhão da Páscoa. Outro, concentrado na Provença no século dezoito, estuda as atitudes modificadas em relação à morte, conforme reveladas nas tendências, nas formulações, de cerca de 30.000 testamentos, observando-se o declínio nas referências ao "tribunal do céu", ou em legados para funerais elaborados ou missas para o morto.

Nos últimos anos, a estatística, auxiliada pelos computadores, chegou mesmo a invadir a cidadela da história rankeana — os arquivos. Os Arquivos Nacionais Americanos, por exemplo, têm agora uma "Divisão de Dados Computadorizados", e os arquivistas estão começando a preocupar-se com a conservação e o armazenamento de fitas perfuradas, assim como a dos manuscritos. Em consequência disso, os historiadores estão cada vez mais inclinados a encarar os arquivos anteriores, tais como os arquivos da Inquisição, como "bancos de dados" que podem ser explorados por métodos quantitativos.

A introdução no discurso histórico de grande quantidade de estatística contribuiu para polarizar a profissão em defensores e oponentes. Ambos os lados tenderam a exagerar a novidade dos problemas criados pela utilização de dados. A estatística pode ser falsificada, mas isso também pode ocorrer com os textos. A estatística pode ser facilmente mal interpretada, mas com os textos pode acontecer o mesmo. Os dados

computadorizados não são amigáveis, mas o mesmo se aplica a muitos manuscritos, escritos em caligrafias quase ilegíveis ou a ponto de desintegração. O necessário é uma ajuda na discriminação, na descoberta dos tipos de estatística mais confiáveis, em que extensão utilizá-los e para que propósitos. A noção da série, fundamental para a história serial, precisa ser tratada como problemática, especialmente quando as mudanças são estudadas a longo prazo. Quanto mais extenso o período, menos provável que as unidades na série — testamentos, registros de comunhões na Páscoa ou seja o que for — sejam homogêneas. Mas se elas próprias estão sujeitas a se modificar, como podem ser utilizadas como medidas de outras mudanças?

Em outras palavras, o requerido (como no caso das fotografias e de outras fontes novas já discutidas) é uma nova "diplomática". Esse foi o termo usado pelo estudioso beneditino Jean Mabillon em seu guia para o uso de títulos, em uma época (final do século dezessete) em que o apelo a esse tipo de evidência era novo e despertava a suspeita de historiadores mais tradicionais. Quem será o Mabillon da estatística, das fotografias ou da história oral?

Problemas de explicação

Já foi sugerido que a expansão do campo do historiador implica o repensar da explicação histórica, uma vez que as tendências culturais e sociais não podem ser analisadas da mesma maneira que os acontecimentos políticos. Elas requerem mais explicação estrutural. Quer gostem, quer não, os historiadores estão tendo de se preocupar com questões que por muito tempo interessaram a sociólogos e a outros cientistas sociais. Quem são os verdadeiros agentes na história, os indivíduos ou os grupos? Será que eles podem resistir com sucesso às pressões das estruturas sociais, políticas ou culturais? São essas estruturas meramente restrições à liberdade de ação, ou permitem aos agentes realizarem mais escolhas?

Nos anos 50 e 60, os historiadores econômicos e sociais foram atraídos por modelos mais ou menos deterministas de explicação histórica, tenham eles dado primazia aos fatores econômicos, como os marxistas, à geografia, como Braudel, ou aos movimentos da população (como no caso do chamado "modelo malthusiano" de mudança social). Hoje em dia, entretanto, como sugere Giovanni Levi em seu ensaio sobre a micro-história (cfr. p. 133), os modelos mais atraentes são aqueles que enfatizam a liberdade de escolha das pessoas comuns, suas estratégias, sua capacidade de explorar as inconsistências ou incoerências dos sistemas sociais e políticos, para encontrar brechas através das quais possam se introduzir ou frestas em que consigam sobreviver.

A expansão do universo histórico também tem tido repercussões sobre a história política, pois também os acontecimentos políticos podem ser explicados de várias maneiras. Os historiadores que estudam a Revolução Francesa, por exemplo, vista de baixo, provavelmente dão-lhe um tipo muito diferente de explicação do que aqueles que se concentram nos feitos e intenções dos líderes. Mesmo os estudiosos que se concentram nos líderes às vezes divergem dos modelos tradicionais da explicação histórica, invocando seus motivos inconscientes, assim como os conscientes, tendo em vista que esses modelos superestimam a importância da conscientização e da racionalidade.

Por exemplo, um grupo de chamados psico-historiadores, a maior parte deles vivendo nos Estados Unidos (onde a psicanálise penetrou na cultura mais profundamente do que em qualquer outra parte), tentou incorporar os insights de Freud à prática histórica. Eles vão desde o psicanalista Erik Erikson, que causou certa sensação nos anos 50 com seu estudo dos problemas de identidade do "Jovem Lutero", até o historiador Peter Gay, que ao mesmo tempo exalta e pratica a psico-

história. Não surpreende muito descobrir que sua abordagem despertou controvérsias e eles foram acusados de "reducionismo"; em outras palavras, de reduzir as complexidades de um adulto individual (ou de um conflito entre adultos) ao relacionamento de uma criança pequena com seus pais.

Para ilustrar as atuais controvérsias sobre a explicação histórica, pode ser útil tomar o exemplo de Hitler. Os debates iniciais, como aquele entre H.R. Trevor-Roper e A. J.P. Taylor sobre a importância relativa dos objetivos de curto e longo prazo de Hitler, presumiam a validade do modelo tradicional de explicação histórica em termos de intenções conscientes. Mais recentemente, no entanto, o debate foi ampliado. Em primeiro lugar, alguns historiadores, como Robert Waite, apresentaram interpretações de Hitler em termos de intenções inconscientes e até de psicopatologia, enfatizando sua sexualidade anormal, o trauma da morte de sua mãe (após trataniento com um médico judeu) etc.

Outro grupo de historiadores rejeita completamente o que chamam de "intencionalismo", no sentido de que tratam o problema dos motivos ou atuações de Hitler como relativamente marginal. Segundo estes "funcionalistas", como têm sido chamados (eu preferiria o termo "historiadores estruturais" para descrevê-los), as explicações históricas das políticas do Terceiro Reich necessitam se concentrar nos homens em torno de Hitler, na máquina de governo e no processo de decisão, e no nazismo como um movimento social. Há também historiadores que combinam as abordagens estruturais com as psico-históricas e concentram-se na explicação do que havia nos nazistas que os atraía a Hitler.

O que é ao mesmo tempo excitante e confuso no debate a respeito de Hitler — como muitos outros debates históricos nos últimos anos — é que ele não é mais conduzido segundo as regras. O acordo tradicional sobre o que constitui uma boa explicação histórica foi rompido. Será esta uma fase de transição, a ser substituída por um novo consenso, ou o caminho em que os debates históricos serão conduzidos no futuro?

Se houver tal consenso, a área do que pode ser chamado de "psicologia histórica" (psicologia coletiva) provavelmente será de particular importância, visto que ela vincula os debates sobre a motivação consciente e inconsciente àqueles sobre as explicações individuais e coletivas. É estimulante perceber um interesse crescente nesta área. Um conjunto recente de monografias está centralizado na história da ambição, da raiva, da ansiedade, do medo, da culpa, da hipocrisia, do amor, do orgulho, da segurança e de outras emoções. Do mesmo modo, os problemas de método envolvidos na busca de tais objetos ardilosos de estudo estão longe de ter sido resolvidos.

Na tentativa de evitar o anacronismo psicológico, em outras palavras, a presunção de que as pessoas no passado pensavam e sentiam exatamente da mesma forma que nós, há um perigo de se chegar ao outro extremo e "desfamiliarizar" tão completamente o passado, que ele venha a tornar-se ininteligível. Os historiadores estão diante de um dilema. Se explicarem as diferenças no comportamento social nos diferentes períodos pelas diferenças nas atitudes conscientes ou nas convenções sociais, correm o risco da superficialidade. Por outro lado, se explicarem as diferenças no comportamento pelas diferenças na profunda estrutura do caráter social, correm o risco de negar a liberdade e a flexibilidade dos atores individuais no passado.

Uma maneira possível de se sair da dificuldade é utilizar a noção de "hábito" de um grupo social particular, formulada pelo sociólogo Pierre Bourdieu. Por "hábito" de um grupo, Bourdieu entende a propensão de seus membros para selecionar respostas de um repertório cultural particular, de acordo com as demandas de uma determinada situação ou de um determinado campo. Diferentemente do conceito de "regras", o hábito tem a grande vantagem de permitir que seus usuários reconheçam a extensão

da liberdade individual dentro de certos limites estabelecidos pela cultura.

Seja como for, o problema permanece. Em minha opinião, os novos historiadores — de Edward Thompson a Roger Chartier — foram muito bem-sucedidos ao revelar as inadequações das explicações materialistas e deterministas tradicionais do comportamento individual e coletivo de curto prazo, e na demonstração de que tanto na vida cotidiana, quanto nos momentos de crise, o que conta é a cultura. Por outro lado, pouco fizeram para desafiar a importância dos fatores materiais, do ambiente físico e de seus recursos, de longo prazo. Ainda parece útil considerar estes fatores materiais como determinantes da ordem do dia, dos problemas aos quais os indivíduos, os grupos e, metaforicamente falando, as culturas tentam se adaptar ou responder.

Problemas de síntese

Embora a expansão do universo do historiador e o diálogo recente com outras disciplinas, desde a geografia até a teoria literária, certamente devam ser bem vindos, esses desenvolvimentos têm seu preço. A disciplina da história está atualmente mais fragmentada que nunca. Os historiadores econômicos são capazes de falar a linguagem dos economistas; os historiadores intelectuais, a linguagem dos filósofos; e os historiadores sociais, os dialetos dos sociólogos e dos antropólogos sociais, mas estes grupos de historiadores estão descobrindo ser cada vez mais difícil falar um com o outro. Teremos de suportar esta situação ou há uma esperança de síntese?

É impossível apresentar mais que uma visão parcial e pessoal do problema. A minha própria pode ser resumida em dois pontos opostos, mais complementares que contraditórios. Em primeiro lugar, a proliferação de subdisciplinas é virtualmente inevitável. este movimento não está confinado à história. A profissão histórica simplesmente oferece um exemplo dentre muitos da crescente divisão do trabalho em nossa sociedade industrial tardia (ou pós-industrial). A proliferação tem suas vantagens: contribui para o conhecimento humano e encoraja métodos mais rigorosos, padrões mais profissionais.

Tanto há custos quanto benefícios, mas podemos fazer algo para manter aqueles custos intelectuais os mais baixos possíveis. A não comunicação entre as disciplinas ou subdisciplinas não é inevitável. No caso específico da história, há alguns sinais animadores de rapprochement, se não de síntese.

E verdade que, no primeiro fluxo de entusiasmo pela história estrutural, a história dos acontecimentos esteve muito próxima de ser posta de lado. De maneira similar, a descoberta da história social foi às vezes associada a um desprezo pela história política, uma inversão do preconceito dos historiadores políticos tradicionais. Novos campos, como a história das mulheres e a história da cultura popular, foram às vezes tratados como se fossem independentes (ou mesmo opostos) da história da cultura erudita e da história dos homens. A micro-história e a história da vida cotidiana foram reações contra o estudo de grandes tendências sociais, a sociedade sem uma face humana.

Em todos os casos que citei, é possível observar-se uma reação contra essa reação, uma busca pelo centro. Os historiadores da cultura popular estão cada vez mais preocupados em descrever e analisar as mudanças das relações entre o erudito e o popular, “a intersecção da cultura popular e da cultura das pessoas educadas”. Os historiadores das mulheres têm ampliado seus interesses, para incluir as relações entre os gêneros em geral e a construção histórica, tanto da masculinidade quanto da feminilidade. A oposição tradicional entre os acontecimentos e as estruturas está sendo substituída por um interesse por seu inter-relacionamento, e alguns historiadores estão experimentando formas narrativas de análise ou formas analíticas de narrativa (ver adiante, p. 327).

O mais importante de tudo, talvez, é que a oposição há muito estabelecida entre os

historiadores políticos e não políticos está finalmente se dissolvendo. A famosa definição de história social de G. M. Trevelyan como “a história com a política posta de lado” é atualmente rejeitada por quase todo mundo. Em vez disso nos apercebemos preocupados com o elemento social na política e com o elemento político na sociedade. Por um lado, os historiadores políticos não mais se restringem à alta política, aos líderes, às elites. Discutem a geografia e a sociologia das eleições e “a república na aldeia”. Estudam as “culturas políticas”, as suposições sobre política que fazem parte da vida cotidiana, mas diferem amplamente de um período para outro, ou de uma região para outra. Por outro lado, a sociedade e a cultura são agora encaradas como arenas para a tomada de decisões, e os historiadores discutem “a política da família”, “a política da linguagem” ou as maneiras como o ritual pode expressar-se ou até, em certo sentido, criar poder. O historiador americano Michael Kammen pode bem estar certo em sua sugestão de que o conceito de “cultura”, em seu sentido amplo, antropológico, pode servir como uma “base possível” para a “reintegração” de diferentes abordagens à história.

Ainda estamos a uma longa distância da “história total” defendida por Braudel. Na verdade, seria irrealista acreditar que esse objetivo poderia um dia ser alcançado — mas alguns passos a mais foram dados em sua direção.

Questões

01. (SEDU/ES – Professor B – História - CESPE/CEBRASPE) Considerando a evolução sofrida pela escrita da História na contemporaneidade, especialmente após o surgimento da Escola dos Anais ou Escola Francesa, e pelos novos parâmetros que norteiam o ensino da História nos dias atuais, julgue o item que se segue.

A Nova História situa cronologicamente o fato, isto é, o acontecimento na perspectiva da longa duração.

( ) Certo
( ) Errado

02. (UNIPAMPA – FUNDATEC) Segundo Peter Burke, a escola dos Annales se configurou em três gerações de historiadores. Assinale a alternativa que apresenta características da Terceira Geração, na visão do referido pensador.

A - Apresenta uma oposição entre história a tradicional, história política e dos acontecimentos; possibilitou um diálogo entre as ciências sociais, desvelando caminhos que foram construídos pela história tradicional. É o ponto de partida de uma nova abordagem historiográfica.

B - Há conceitos, estruturas e conjunturas, aproximando-se de “escola”, apresenta novos métodos, com destaque para o historiador Braudel com a inovação sobre o conceito de tempo.

C - É difícil caracterizar esse período em função de não possuir um caráter dominador do grupo; existem afirmações de que é um momento de fragmentação, porém, nesse período ocorreu a inclusão da primeira mulher ao grupo, com destaque para Christiane Klapisch, que escreveu a história da família em Toscana.

D - A partir desse momento distancia-se da ideia de cultivar o intelecto, cultivando as produções acompanhadas de significados culturais e metafísicos.

E - Constitui-se em um momento singular da historiografia, estabelecendo uma relação de continuidade do pensamento universalista tradicional e positivista.

Alternativas

01 - Errado | 02 - C

4. DANAGA, Amanda Cristina; PEGGION, Edmundo Antônio. Povos indígenas em São Paulo: novos olhares. São Carlos: EDUFSCAR, 2016

Além de preencher uma lacuna bibliográfica e trazer uma contribuição para especialistas na área e interessados em geral, Povos indígenas em São Paulo, organizado por Amanda Cristina Danaga e Edmundo Antonio Peggion, reúne artigos de diversos pesquisadores, fornecendo subsídios para professores do ensino fundamental e médio que devem desenvolver atividades com base na Lei 11.645 de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena[4].

O enfoque não é exclusivamente histórico. Os artigos trazem reflexões que tentam articular os estudos etnográficos com o debate acadêmico atual e ao mesmo tempo mostrar como os povos que habitam São Paulo resistiram e ainda resistem na defesa de seus direitos e de seus modos de vida. São textos que carregam relatos de experiências recentes e de modos de organização e luta pela terra. A tentativa é mostrar que os povos indígenas no estado são atuais, vivem na contemporaneidade e podem contribuir com nosso presente, mostrando que há certos valores e perspectivas que resistem a todo tipo de pressão.

A obra se configura como uma homenagem póstuma a John Manuel Monteiro (1956-2013), professor titular do Departamento de Antropologia do IFCH-Unicamp, pioneiro nos estudos sobre povos em São Paulo e um dos primeiros a pesquisar o tema sobre o qual escreveu diversos artigos e livros. O capítulo “Vida e morte do índio: São Paulo colonial”, que abre este livro, foi publicado originariamente em 1984. Nele, o autor afirma que os índios que vivem em São Paulo “(...) herdaram uma tradição de luta e podem se orgulhar de um passado indígena que deve ser recordado não somente com amargura, mas também com admiração”.

De acordo com o recenseamento realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 41.981 índios vivem em aldeias e em áreas urbanas no estado de São Paulo. Em 'Povos indígenas em São Paulo: novos olhares', lançamento da EdUFSCar, Amanda Cristina Danaga e Edmundo Antonio Peggion reúnem estudos recentes sobre os povos indígenas que habitam ou habitaram tanto o litoral quanto o interior paulista, apresentando um panorama da história e da atualidade dessas populações que resistiram e ainda resistem na defesa de seus direitos e de seus modos de vida[5].

O livro organiza-se em quatro partes. A seção "historicidade" traz uma reflexão sobre a presença e a escravização dos indígenas em São Paulo e do contato com os europeus durante o período colonial. Relata as transformações das políticas indigenistas desse momento com um panorama etnográfico que localiza cada grupo no estado. Apresenta ainda uma discussão sobre a ocupação no interior e analisa a presença dos Kaingang com base em documentos e histórias sobre sua pacificação no oeste paulista.

A segunda, sobre "territorialidade", delineia as diversas formas de organização sociopolítica das redes Guarani, articulando noções como territorialidade e território. Traz dados sobre a aldeia Tenonde Porã e descreve como distintos coletivos Mbya se organizam dentro de uma mesma Terra Indígena com grande contingente populacional. Exprime também os modos pelos quais os Tupi Guarani de Barão de Antonina (aldeia Phyau) procuram "viver bem" como no "tempo dos antigos". Intitulada "saberes", a terceira parte propõe

4 Pluricom. Comunicação Integrada. Os organizadores Amanda Cristina Danaga e Edmundo Antonio Peggion lançam 'Povos indígenas em São Paulo' em São Carlos. http://www.pluricom.com.br/clientes/edufscar/noticias/2016/08/os-organizadores-amanda-cristina-danaga-e-edmundo-antonio-peggion-lancam-povos-indigenas-em-sao-paulo-em-sao-carlos. Visitado em 15.05.2023.

5 Terras Indígenas do Brasil. Coletânea resgata passado e presente dos povos indígenas em São Paulo. https://terrasindigenas.org.br/es/noticia/169020. Visitado em 15.05.2023.

pensar sobre como as experiências de mobilidade e a comunicação entre pessoas e lugares podem colaborar com o exercício e a circulação das erudições. Aponta como os Mbya adquirem conhecimento que advêm do plano vertical (divindades) para orientar e curar o plano horizontal (vida terrena) e discute sobre as crianças indígenas e sua permanência nos espaços das casas de suas mães e avós maternas.

A última parte, "diferenças e identidades", trata dos vínculos entre famílias tupi guarani do litoral paulista. Oferece uma descrição dos processos de constituição de pessoas, parentes e "grupos" e das relações empregadas pelas famílias da aldeia Vanuíre (Arco-Íris-SP) e finaliza com os Tupi Guarani da Terra Indígena Piaçaguera, no litoral sul.

Voltado não apenas para pesquisadores e professores do ensino fundamental e médio, este livro é uma tentativa de mostrar que os povos indígenas do estado são atuais, vivem na contemporaneidade e podem contribuir com nosso presente, mostrando que há certos valores e perspectivas que resistem a todo tipo de pressão.

Sobre os organizadores - Amanda Cristina Danaga possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde atualmente cursa o doutorado. Edmundo Antonio Peggion possui graduação em Ciências Sociais (Unesp), mestrado em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), doutorado em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (USP) e Pós-Doutorado pelo Dipartimento Uomo & Territorio da Università Degli Studi di Perugia, na Itália.

5. FRANCO JUNIOR, Hilário. A Idade Média: nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 1988

O objetivo do livro "A Idade Média e o Nascimento do Ocidente" é analisar o período medieval levando em conta suas estruturas sociais, políticas, econômicas, eclesiásticas e mentais. O texto foi organizado de forma que cada capítulo do livro descreva uma dessas estruturas dentro da ordem cronológica dos fatos[6].

Nossa reflexão sobre o texto começa destacando a transformação social que ocorreu entre os séculos IV e XI de nossa era. Segundo Franco os séculos III a VIII da era cristã houve um desmantelamento da sociedade romana ocidental e de construção daquilo que mais tarde ficaria conhecida como Europa cristã-medieval.

O período tardo antigo foi o período de quebra dos paradigmas sociais, mentais, culturais e econômicos políticos e religiosos da sociedade romana antiga. Para tentar recuperar a estabilidade de outrora a elite romana reorganizou e petrificou a estrutura social do Império. O objetivo dessa ordem era garantir a estabilidade do Império. Essa calcificação apenas dificultou a vida dentro da sociedade romana. Graças a essas medidas a desigualdade social atingiu níveis abissais. Essa política contribui para o achatamento e desaparecimento das camadas médias da sociedade. Por fim esse sistema limitou a participação do indivíduo como agente social aumentou consideravelmente o papel do Estado na sociedade (p.65).

Três pontos contribuíram para a fusão de duas culturas tão diferentes. O sistema de hospitalidade e posteriormente a alianças entre romanos e germânicos feuderates que defendiam as fronteiras do Império de outros povos "bárbaros". A utilização do latim como idioma administrativo Por fim a conversão gradual dos germânicos ao cristianismo católico.

6 FRANCO JUNIOR, Hilário. Idade Média: Nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 2000. Resenha de: ROCHA JUNIOR, Daniel. Resenha Crítica. https://www.resenhacritica.com.br/tag/idade-media-nascimento-do-ocidente-t/. Visitado em 15.05.2023.

A infiltração e mais tarde a fusão da sociedade germânica não mudou esse quadro. A fusão das sociedades germânicas e romanas se deu em um nível horizontal. Essa realidade só contribuiu para que as várias diferenças entre a elite e o povo apenas aumentasse. Dessa forma na sociedade latino-germânica existem apenas duas camadas sociais: a elite formada pela Igreja e os ricos proprietários de terra leigos, do outro lado os pobres (camponeses empobrecidos, homens livres sem terras e escravos).

Diante do empobrecimento o pequeno produtor rural se vê obrigado a entregar sua pequena propriedade aos grandes agricultores em troca do direito de trabalhar em suas terras. Nesse mesmo período muitos senhores de escravos cedem a esses o direito de trabalharem em suas terras se apropriarem de parte da colheita. Da conjunção dessas duas realidades, empobrecimento do campesinato e melhoria do trabalho escravo, surge um novo personagem social: o colono. Dessa forma sociedade baixo medieval é composta a penas por duas camadas no topo estavam as elites eclesiásticas e laicas. No outro lado da sociedade estão os colonos.

As riquezas da Igreja provinham de conjunto de propriedades recebidas do Estado durante período que Igreja esteve sob proteção do Império. Além disso a Igreja também recebeu muitas propriedades da aristocracia laica. Essas terras eram concedidas em regime de benefício (autorização para trabalhar na terra de outrem) e também em herança de ricos aristocratas diante da morte. A riqueza da aristocracia laica provinha de duas fontes. Em primeiro lugar sua riqueza provinha das terras que se mantinham na família a várias gerações. Muitas vezes, também esses nobres recebiam terras em regime de benefício como pagamento por serviços prestados a coroa.

O benefício, ato de o rei permitir que alguém explorasse suas terras, foi um instrumento muito usado na sociedade medieval. Durante o governo de Carlos Martel esse instrumento foi fundido com o sistema de vassalagem para pagar o exército franco. Esse soberano confiscou terras da Igreja e as cedeu como benefício a seus oficiais.

A atitude de Carlos Martel deu uma nova caracterização ao sistema de vassalagem. No século VI a vassalagem estabelecia uma relação serviçal de um menor para outro maior. No século essa era acordo entre homens livres inferiores. No século VIII a vassalagem se torna uma relação entre elementos da aristocracia. A partir desse período

> "apenas um vassalo (servidor fiel) poderia receber um benefício (termo substituído por feudo entre os séculos I X e XI) como remuneração pelos seus serviços. Por tanto as relações entre os membros da aristocracia davam se por práticas econômicas (terra entregue e terra recebida), políticas (poderes sobre essa terra) e religiosas (juramento e fidelidade)". (p.69)

Essas novas características sociais deram origem a uma nova estrutura que duraria muito tempo, o feudalismo. Hilário Franco Junior dá a seguinte definição para feudalismo. Segundo Franco feudalismo "é o conjunto da formação social no ocidente durante a Idade Média Central com suas facetas políticas, econômicas, ideológicas, institucional, social, religiosa, e cultural" (p.71). Durante esse período a Igreja que era a maior detentora de terras da Europa ser tornou também a produtora da ideologia oficial. De acordo com o pensamento eclesiástico sociedade cristã era o reflexo da sociedade celeste. Essa sociedade, como a celeste é una em questão de governo e fé, as devido à necessidade de organização funcional ela, a exemplo da organização celestial ela se torna múltipla.

Para agradar a Deus e cumprir sua vontade a Cidade de Deus é dividida em três ordens: o clero, a nobreza e camponês. Dentro dessa sociedade cada ordem tem uma função diferente. O clero intercede diante de Deus pelos demais. Por essa razão a Igreja está à cima das outras ordens sociais. A segunda ordem é a nobreza. Os

nobres devem defender a Cidade de Deus. Quanto aos camponeses foram criados por Deus para sustentar os demais.

Franco cita Aldeberon bispo da cidade de Laon para ilustrar a forma que a Igreja entendia a sociedade naqueles dias.

> "ele chegou a seguinte formulação: o domínio da fé é una, mas há um triplo estatuto na Ordem. A lei humana impõe duas condições, o nobre e o servo não estão socialmente no mesmo regime. Os guerreiros são protetores da Igreja. Eles defendem os poderosos e os fracos, protegem o mundo, inclusive a si mesmos. Os servos por sua vez têm outra condição. Essa raça de infelizes não tem nada sem sofrimento. Fornecer a todos roupas e mantimentos, eis a sua função sempre. A casa de Deus que parece una é tripla. Uns rezam, outros combatem, e outros trabalham. Todos os três formam um conjunto que não se separa, a obra de uns, permite o trabalho dos outros dois e cada um por sua vez presta apoio aos outros dois." (p.71).

Aldaberon deixa claro como a sociedade de seus dias se enxergava. Ele apresenta uma justificativa para a existência de tal sociedade. Segundo ele, o clero está acima das de mais ordens. Isso ocorre graças a seu papel de intercessor em favor dos homens diante das divindades. Logo a seguir vem os nobres pois esse nasceram com uma vantagem genética em relação à plebe. Graças a essa vantagem Deus escolhe dentro dessa classe os membros que garantirão a perpetuação do clero. Quanto ao servo Aldaberon entende, assim como seus contemporâneos, a natureza lhes reservou o trabalho para compensar condição pecaminosa.

A maneira de pensar medieval cumpre duas funções. Ela busca unir toda a sociedade. Para isso mostra a interdependência dos diferentes grupos sociais. Por outro lado ela é altamente excludente pois isola cada um dos três atores que compõe a sociedade.

Dentro desse contexto social existem três tipos de relação. Existe um relacionamento horizontal entre as elites. Depois há uma relação vertical entre as elites e os colonos. Por fim há uma relação horizontal entre os diferentes grupos da camada inferior da sociedade. Com o início da dinastia carolíngia surgiu um novo elemento. O cavaleiro. Esse grupo não deu origem a uma nova ordem mas fundiu-se com a nobreza.

Nos séculos XI e XII a Igreja quase viu seu sonho de implantar uma comunidade divina na terra se tornar realidade. Mas uma série e fatores destruíram o projeto cristão. Segundo Hilário Franco Junior o conflito entre camponeses e senhores pelo excedente da produção, os conflitos entre as aristocracias eclesiásticas e laica pelo controle das riquezas produzidas e o fracasso no empreendimento das cruzadas contribuíram para a ruína da Cidade de Deus.

Depois apresentar as características da estrutura social do período medieval Franco passa a dissertar o processo de fortalecimento do bispo e da Igreja romanos. Segundo ele a partir do século IV com a oficialização da Igreja cristã esta se viu obrigada a se organizar para cumprir novas funções designadas pelo Império. Supervisionar os serviços religiosos, prover orientação doutrinária aos novos conversos, executar os serviços sociais do Império e combater o paganismo. Foram tarefas que obrigaram a Igreja a hierarquizar-se e separar-se do ambiente secular.

Os demais elementos da comunidade cristã entenderam que essa nova estruturação da Igreja era indispensável mesmo porque o poder da Igreja foi outorgado por Deus. Nesse processo de hierarquização da Igreja houve uma elitização do clero. O surgimento de heresias contribuiu também para conduzir a Igreja a um sistema monárquico. A tendência de monarquização e sobreposição do bispo de Roma sobre os demais bispos se deve em parte ao surgimento das heresias. Além disso a oficialização do cristianismo também ocupou espaço fundamental.

Durante os três primeiros séculos do cristianismo não havia a ideia de supremacia do bispo romano. A situação mudou coma oficialização da Igreja. A ideia, criada pelos bárbaros e aceita

sociedade latina da relação da geografia eclesiástica e geografia de poder civil teve como consequência à valorização do bispo romano. O apoio do Imperador à Igreja de Roma e dos demais bispos serviu para firmar a autoridade do papa romano. Esses fatos contribuíram para que em 378 a Igreja e o Império reconhecessem através de decreto a supremacia do bispo romano. Esse reconhecimento foi confirmado em 445.

A supremacia do bispo romano foi um dos fatores que contribuiu para o fortalecimento da Igreja em sua escalada para o controle da sociedade medieval. O monasticismo comunal e aliança da Igreja com o reino franco foram os dois outros fatores que contribuíram para tal projeto.

A aliança entre o bispo romano e o reino Franco pode ser dividida em três fases. No primeiro estágio a Igreja pode ser considerada sócia menor dos Francos. Essa primeira fase começou quando Clóvis, rei dos francos se converteu ao cristianismo no ano 508. Alguns anos depois Pepino o Breve, socorreu a Cidade de Roma bem como o bispo dessa Igreja contra a invasão lombarda. Graças a esse ato o bispo romano lhe conferiu o título de rei de Roma.

O papado porém entrou numa condição de sócio dos francos durante o reinado de Carlos Magno. Magno deu a Igreja um lugar no conselho real. Através desse ato os bispos se tornaram autoridades civis sobre os locais onde exerciam seu episcopados. Além isso graças ao avanço dos exércitos carolíngias sobre outras tribos não cristãs a Igreja viu se poder aumentar.

A decadência da dinastia carolíngia fez com que a Igreja se tornasse única senhora da porção ocidental do antigo Império romano. Nesse período graças às ideias e ações reformistas de papas como Gregório VII, e reis como Luís (o Piedoso) a Igreja se fortaleceu ainda mais. Nesse período foi implantado na Europa o Agostinianismo político que nada mais era do que soberania da Igreja sobre todas as demais Instituições sociais. A implantação desse projeto político levou a Igreja a realizar um sonho a muito desejado. Nos séculos XI e XII a Igreja fez com a Europa se tornasse a sociedade divina na Terra.

Essa sociedade utópica, porém não durou muito pois as transformações econômicas da Europa, a disputa entre as aristocracias clerical e laica, as divisões do clero pelo controle da sociedade civil e o fracasso no empreendimento das cruzadas geraram um grande desgaste da sociedade feudo clerical. Esse desgaste deu o início a um novo contexto social que daria origem a sociedade moderna. Quando estudamos a sociedade medieval precisamos levar em conta a forma de pensar daquela comunidade. Segundo Franco a sociedade medieval tem uma visão sobrenatural do universo. Essa visão se sustenta em três colunas: O simbolismo, o belicismo e o contratuísmo.

Para o homem medievo, forças sobrenaturais controlam o universo essas forças se revelam ao homem através da linguagem simbólica. Nosso grande desafio portanto como seres humanos é entender esses símbolos.

As ferramentas necessárias para entender esse simbolismo são encontradas na Igreja. A Igreja é pois o lugar onde Deus se revela ao ser humano. Nesse processo de decodificação dessa simbologia a eucaristia, a palavra do sacerdote, os sacramentos, as relíquias dos santos, são ferramentas indispensáveis. O segundo elemento da visão sobrenatural do universo é o belicismo. Para a sociedade medieval o universo é o grande palco de conflito entre o bem e o mal. Esse conflito cósmico se reproduz também na mente humana. O controle da mente e vida humana é alvo de disputas entre esses dois rivais. A vontade humana é pois fundamental nesse conflito. O último pilar que sustenta a mentalidade medieval é a relação contratual entre o homem e as forças que se opõe. Toda relação entre o ser humano e as forças sobrenaturais se faz através de contratos. Essa visão contratual é fruto da vida cotidiana do homem medieval. Afinal de contas o dia a dia dessa sociedade era feita

através de acordos contratuísticos tanto entre iguais como de elementos de níveis sociais distintos.

Nos próximos parágrafos avaliaremos como discurso produzido pelo clero manteve a ordem social por um longo período de tempo. A Idade Média é o palco onde a Igreja Cristã Católica Romana nasceu se desenvolveu atingiu seu ápice como Instituição dominante e depois perdeu. Durante esse período três estruturas travaram uma disputa pela imposição de seu discurso ideológico. No início discurso da religião estatal-pagão greco-romana disputou com o cristianismo o controle ideológico sobre a sociedade ocidental. Com o final do processo de expansão e o começo da desintegração do Império Romano, discurso cristão ganhou força e se tornou o discurso dominante.

Esse discurso gerou e manteve uma sociedade baseada em Ordens (Ordo ou Ordines). O pensamento de uma comunidade ordenada por "Deus" era na verdade uma forma de controlar a sociedade. De acordo com esse discurso a separação dos três grupos era uma necessidade para o bem estar de todos. Como Franco reconhece essa ordem estabelecida tinha duas funções. Por um lado a sociedade organizada em Ordens unia o os diferentes grupos em um único corpo social baseado no argumento que todos são necessários e que um depende do outro. Por outro lado esse discurso era totalmente excludente uma vez que não abria espaço para que membros da ordem dos laboratores não tivessem acesso a ordem dos milites e dos oratores.

Percebemos também que na disputa pelo direito de exercer a violência legítima, Igreja, monarquia e nobreza criam discursos alternativos. Esse discurso resultou numa prática social onde o único interesse era manipular a população a serviço dos interesses de um ou de outro grupo.

Esse jogo de exploração simbólica em busca da imposição de sua ideologia contribuiu para o desgaste da sociedade feudo-clerical. Nesse contexto o nacionalismo, juntamente com o surgimento do pensamento herege, levaram a uma nova conjuntura. A valorização da mulher e da criança, a visão antropocêntrica do universo, o processo de urbanização da Europa, o desenvolvimento da burguesia foram sinais de que a estrutura medieval feudo-clerical ruira e que o Estado nacional burguês tomara seu lugar.

Questões

01. (Prefeitura de Manaus/AM – Professor de História – IBADE) Com relação à importância da Igreja Católica na Idade Média leia o texto a seguir:

"O cristianismo, por sua vez, foi o elemento que possibilitou a articulação entre romanos e germanos, o elemento que ao fazer a síntese daquelas duas sociedades forjou a unidade espiritual, essencial para a civilização medieval."

(FRANCO JÚNIOR, Hilário. Idade Medieval. A Idade Média: nascimento do Ocidente).

Uma das consequências históricas, do que nos apresenta o texto de Hilário Franco Júnior, foi a(o):

A - colapso do Império Romano.

B - conversão dos reis germânicos, iniciada com Clóvis, que dá à Igreja um caráter universal.

C - expansão do domínio da Igreja à África.

D - enfraquecimento dos dogmas cristãos.

02. (Prefeitura de Uberlândia/MG – Professor de História – MS Concursos - 2022) "O feudalismo, do ponto de vista político, representava uma pulverização do poder que respondia melhor às necessidades de uma sociedade saída do fracasso de uma tentativa unitária (Império Carolíngio) e pressionada por inimigos externos (vikings, magiares, etc.). Na verdade, as tendências centrífugas vinham desde o século IV, quando manifestaram e aceleraram o debilitamento do Império Romano." *(FRANCO JUNIOR, Hilário. Idade Média: o nascimento do Ocidente. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001, p. 83).*

Assinale a alternativa correta.

A - Está entre as origens do feudalismo, o processo de ruralização impulsionado pela privatização da segurança e pelas invasões germânicas.

B - O Feudalismo foi o sistema político, econômico e cultural vigente em toda a Idade Média, de modo idêntico em toda a Europa ocidental.

C - Com a ausência de um Estado centralizado, os senhores feudais passaram a ter vários poderes, exceto o de convocar guerreiros para batalhas.

D - A presença germânica alterou profundamente a sociedade medieval, suavizando as hierarquias sociais e impulsionando a mobilidade social dos não nobres.

Alternativas

01 – B | 02 – A

6. JULIA. Dominic. A Cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. IN: Revista Brasileira de História da Educação, v.1 - n.1 - jan./jun. 2001.

O artigo tem como escopo a cultura escolar como objeto histórico. Demonstra que a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas. A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. O trabalho é circunscrito ao período moderno e contemporâneo, período compreendido entre os séculos XVI e XIX. O texto é desenvolvido segundo três eixos, perspectivas interessantes para se entender a cultura escolar como objeto histórico: interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola; avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador; interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares[7].

Ao me pedir que proferisse uma conferência no XV Congresso da Associação Internacional de História da Educação, o professor Antônio Nóvoa cometeu a imprudência de dar-me a liberdade de escolher o assunto que eu proporia para a reflexão de vocês. Com efeito, eu lhe havia objetado enfaticamente que, nunca tendo sido, em nenhum momento da minha carreira, um historiador da colonização, sentia-me totalmente incapaz de fornecer elementos úteis aos debates e pesquisas que vocês realizariam durante esses três dias. Falar da cultura escolar como objeto histórico repousa, ao mesmo tempo, sobre os limites das minhas próprias competências e sobre a preocupação de abrir esta leitura de encerramento direcionando-a para o tema do Congresso que se desenvolverá no próximo ano em Amsterdã e que se indagará justamente sobre os problemas das trocas e transferências culturais que se operam através da escola. Minha única ambição aqui será a de colocar algumas questões preliminares sem pretender, de modo algum, tratar todas as facetas de um assunto que me parece, ao mesmo tempo, apaixonante, mas infinitamente difícil de tratar. Queiram, portanto, desculpar-me o aspecto exploratório de minhas asserções.

É necessário, justamente, que eu me esforce em definir o que entendo aqui por cultura escolar; tanto isso é verdade que esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são

7 JULIA. Dominic. A Cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. IN: Revista Brasileira de História da Educação, v.1 - n.1 - jan./jun. 2001. https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749/20279 Visitado em 15.05.2023.

contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela schooled society que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e seus ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.

Ousaria eu uma questão provocadora? Dispomos, hoje, de instrumentos próprios para analisar historicamente esta cultura escolar? Faz uns vinte anos, as problemáticas da história da educação refinaram-se consideravelmente, mas também desconheceram em grande parte, parece-me, o estudo das práticas escolares. Na década de 1970, o estudo sociológico das populações escolares, em diferentes níveis de escolaridade, assim como a análise do sucesso escolar desigual segundo as categorias socioprofissionais, conduziram numerosos historiadores, nas pegadas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (mas também na agitação dos acontecimentos de maio de 1968) a ver na escola apenas “o meio inventado pela burguesia para adestrar e normalizar o povo”, responsável, portanto, sob o manto de uma igualdade abstrata, que veicula, intactas, as desigualdades herdadas, pela reprodução das heranças culturais e pela reposição do mundo tal qual ele é3. Nos anos 80, que assistiram, em vários países, à comemoração das grandes leis que impuseram, no fim do século XIX, a obrigatoriedade escolar, essa mesma escola foi, pelo contrário, reabilitada como um triunfo ao mesmo tempo técnico e cívico, fruto da imposição segura de uma pedagogia normativa. Em um e outro caso, os autores realmente compartilham uma convicção idêntica: a de uma escola todo-poderosa, onde nada separa intenções de resultados. Trabalhando principalmente sobre textos normativos, os historiadores da pedagogia tenderam sempre a superestimar modelos e projetos e a constituir, no mesmo lance, a cultura escolar como um isolamento, contra o qual as restrições e as contradições do mundo exterior viriam se chocar: no colégio jesuíta, as hierarquias das antigas ordens seriam substituídas, como por milagre, pela igualdade fundada no mérito individual, e os ruídos da corte e da cidade não penetrariam nos pátios de recreio ou nas salas de aula; a escola de Jules Ferry teria sido inteiramente reservada à formação de perfeitos republicanos. Esta visão um pouco idílica da potência absoluta dos projetos pedagógicos conforma talvez uma utopia contemporânea. Ela tem muito pouco a ver com a história sociocultural da escola e despreza as resistências, as tensões e os apoios que os projetos têm encontrado no curso de sua execução.

De fato, para evitar a ilusão de um total poder da escola, convém voltar ao funcionamento interno dela. Sem querer em

nenhum momento negar as contribuições fornecidas pelas problemáticas da história do ensino, estas têm-se revelado demasiado "externalistas": a história das ideias pedagógicas é a via mais praticada e a mais conhecida; ela limitou-se, por demasiado tempo, a uma história das ideias, na busca, por definição interminável, de origens e influências; a história das instituições educativas não difere fundamentalmente das outras histórias das instituições (quer se trate de instituições militares, judiciais etc.). A história das populações escolares, que emprestou métodos e conceitos da sociologia, interessou-se mais pelos mecanismos de seleção e exclusão social praticados na escola que pelos trabalhos escolares, a partir dos quais se estabeleceu a discriminação. É de fato a história das disciplinas escolares, hoje em plena expansão, que procura preencher esta lacuna. Ela tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação4. Ela abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a "caixa preta" da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular.

Minha proposta se limitará, por várias razões, ao período moderno e contemporâneo, isto é, o período compreendido entre os séculos XVI e XIX: razões de competência primeiramente, mas também por três razões ao menos, melhor fundadas sobre o plano epistemológico.

1ª. O século XVI vê a realização de um espaço escolar à parte, com um edifício, um mobiliário e um material específicos: o que é verdadeiro para as universidades desde o século XV prolonga-se neste momento no colégio, que hoje chamamos secundário. Basta refletir sobre as exigências materiais manifestadas pelos jesuítas no momento em que eles se veem encarregados, por determinação da administração de determinada municipalidade, de um estabelecimento escolar, e também sobre a proximidade das plantas utilizadas, que torna ainda hoje reconhecível, no espaço urbano contemporâneo, o antigo colégio da Companhia (cf. Vallery-Radot, 1960). Quanto à escola elementar, tem-se a impressão de que as instituições de caridade tiveram um papel pioneiro, a partir do século XVIII: nos Países Baixos, as escolas diaconais dos pobres e os orfanatos tiveram assim, relativamente cedo, seu equipamento específico; na França, as escolas urbanas dos Frades das Escolas Cristãs dispunham de um local e de um mobiliário apropriados ao ensino simultâneo e Jean-Baptiste de La Salle inspirou-se, em suas diretivas, nas experiências realizadas nas escolas das paróquias-piloto da capital, a partir do século XVII. É verdade que as escolas de caridade constituíam apenas uma minoria e que a existência de um espaço escolar autônomo só foi obtida, no conjunto das escolas primárias, no decorrer do século XIX.

2ª. O período moderno e contemporâneo vê instaurar-se a mudança decisiva dos cursos em classes separadas; cada uma delas marca uma progressão de nível. De início, utilizado pelos Frades da Via Comum dos Países Baixos, o sistema foi retomado pela Universidade de Paris, de onde seu nome modus parisiensis (cf. Mir, 1968), mais tarde difundido tanto nos ginásios protestantes dos países germânicos (cf. Schindling, 1977, 1984; Maffei & De Ridder-Symoens, 1991) como na Companhia de Jesus, que aderiu a esse sistema desde o início. Na Inglaterra, o ensino humanista se desenvolveu, após a dissolução, pela Reforma, dos monastérios e das capelas (chantries), com a fundação das grammar schools que se modelaram pelas experiências feitas na St. Paul's School por John Collet e nos colégios de Oxford e Cambridge, a partir das primeiras décadas do século XVI (cf. Simon, 1966).

3ª. É a partir do século XVI que nascem os corpos profissionais que se especializaram na educação: eles podiam tomar a forma de corporações ou de congregações religiosas. A partir do fim do século XVIII, quando os Estados ilustrados entendem que é necessário retomar da Igreja o controle tanto do ensino das elites como do ensino do povo, a formação profissional dos educadores torna-se uma prioridade reconhecida como o atesta, segundo cronologias diversificadas, o estabelecimento de escolas ditas "normais", nascidas, primeiramente, em torno do monastério dos cônegos agostinhos de Sagan, cujo abade era Ignace Felbiger e desenvolvidas, em seguida,

no conjunto dos países da coroa austro-húngara (Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt-, und Trivialschulen in den sämtlichen Kaiserlich-Königlichen Erblanden,Vienne, 1774; Ratio Educationis totiusque rei literariae per regnum Hungariae et provincias eidem adnexas, Vienne 1777), antes de se estender ao conjunto da Europa.

Estes três elementos, espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional específico, são essenciais à constituição de uma cultura escolar e justificam, portanto, a restrição cronológica que me impus.

Uma Questão Preliminar: Quais Fontes de Arquivos?

Antes de tocar no ponto central do assunto, convém, entretanto, fazer uma última questão. A partir de quais elementos e como podemos examinar a cultura escolar de maneira rigorosa? O historiador da educação tem frequentemente oscilado entre duas afirmações contrárias e igualmente falsas: ou declara que não há inovação pedagógica, já que sempre pode descobrir os antecedentes de uma nova ideia ou de um novo procedimento, pois tudo já existia desde o começo do mundo, sob o mesmo sol; ou, pelo contrário, ele ressalta a novidade das ideias de um determinado pensador em relação aos seus predecessores ou a originalidade absoluta que tal iniciativa pedagógica representaria. Por serem simplistas, estas afirmações não têm propriamente sentido algum. Convém, pelo contrário, a cada vez, recontextualizar as fontes das quais podemos dispor, estar conscientes de que a grande inércia que percebemos em um nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema; convém ainda não nos deixarmos enganar inteiramente pelas fontes, mais frequentemente normativas, que lemos. A história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito? Poderíamos pensar que tudo acontece de outra forma com a escola, pois estamos habituados a ver, nesta, o lugar por excelência da escrita. Ora, os exercícios escolares escritos foram pouco conservados: o descrédito que se atribui a este gênero de produção, assim como a obrigação em que periodicamente se acham os estabelecimentos escolares de ganhar espaço, levaram-nos a jogar no lixo 99% das produções escolares (cf. Chervel, 1988). Na França, para a totalidade do Antigo Regime, chegaram-nos às mãos somente seis pacotes de deveres escolares do colégio jesuíta de Louis-le-grand, de Paris, realizados por volta de 1720, devido a um acaso inteiramente excepcional: o antigo bibliotecário do colégio, precisando de papel para escrever um Comentário do Cântico dos Cânticos e uma obra consagrada à liturgia, abasteceu-se com provas de tradução e de versão em latim, e de versos latinos, no verso das quais pôde escrever (cf. Compère & Pralon-Julia, 1992). Em relação ao século XIX, somente através das cópias de exames ou de concursos é que podemos esperar reconstituir uma história das práticas escolares em vigor e da apropriação, feita pelos alunos, dos conhecimentos disciplinares ministrados: cópias do Concurso Geral, onde se confrontavam os melhores alunos dos colégios reais (transformados em liceus), foram conservadas, assim como as versões latinas do exame de baccalauréat feitos nas Faculdades de Letras5. Quanto aos ditados da escola primária da Terceira República, deve-se a conservação de alguns milhares deles à mania de um inspetor que, no decorrer de suas inspeções, propunha o mesmo texto aos alunos das classes que visitava e os reunia aos relatórios que endereçava ao ministro (cf. Chervel & Manesse, 1989a, 1989b). André Chervel, o autor que encontrou o lote de ditados da Terceira República que dormiam nos Arquivos Nacionais de Paris, ressaltou de modo pertinente, antes de analisar as faltas cometidas pelos alunos, todos os vieses que caracterizam a amostra constituída por esse

inspetor que, devido ao estado das comunicações ferroviárias, só visitava as comunidades menos isoladas do território, por definição mais abertas à modernidade. Não é certo, infelizmente, que as cópias dos alunos estejam melhor conservadas no século XX, em razão tanto da expansão da escolarização para o conjunto da sociedade quanto da exiguidade dos locais escolares, a despeito do interesse que atualmente psicólogos e sociólogos da educação demonstram por este gênero (cf. Lahire, 1994; Beaud, 1994): regularmente, como se diz, é preciso "arranjar espaço" e os documentos não são nem mesmo transferidos para depósitos de arquivos que deveriam legalmente recebê-los. Seria conveniente, em cada um dos países que representamos, fazer uma coleta similar de documentos idênticos, perguntando-nos a cada vez sobre a representatividade que lhes podemos atribuir.

Sem dúvida, não devemos exagerar o silêncio dos arquivos escolares. O historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira: quanto ao século XIX , por pouco que procure e que se esforce em reuni-los, os cadernos de notas tomadas pelos alunos (mesmo sendo grande o risco de se verem conservados apenas os mais bonitos deles) e os cadernos de preparações dos educadores, não são escassos e, na falta destes, pode-se tentar reconstituir, indiretamente, as práticas escolares a partir das normas ditadas nos programas oficiais ou nos artigos das revistas pedagógicas. Mas estamos menos equipados para perceber as diferenças – diversas segundo as classes sociais de origem – que separam as culturas familiares ou profissionais da cultura escolar. Os estudos quantitativos sobre as taxas de alfabetização que se multiplicaram no curso dos últimos anos, seja a partir das assinaturas por ocasião de casamentos, seja a partir dos dados de recenseamentos nacionais são extremamente preciosos, mas não nos fornecem elementos para responder às questões que nos colocamos hoje: a assinatura é um teste frágil que não pode nos dar mais do que ela traz. A colocação em série destas assinaturas segundo a longa duração permitiu estabelecer uma cronologia dinâmica das distribuições geográficas regionais, das repartições entre cidade e campo, entre classes sociais, entre profissões, entre sexos; essa colocação em série fez ao mesmo tempo emergir os grandes fatores econômicos que facilitam ou dificultam o acesso à escrita. Todas essas aquisições são capitais (cf. Julia, 1993). A assinatura, porém, não nos diz nada e não pode nos dizer nada sobre o como da apropriação léxica, nem sobre os níveis de leitura atingidos por cada um. De fato, para especificar as culturas familiares, convém dirigir-se a outras fontes: nas regiões onde a alfabetização progrediu suficientemente, multiplicam-se, no século XIX – e às vezes bem antes, embora tais textos não tenham sido necessariamente conservados –, as autobiografias de camponeses e operários que, ao se tornarem "novos" leitores, adquiriram o domínio da escrita para contar seus próprios itinerários: a organização de tais documentos em série permite-nos medir o lugar do livro e das práticas de leitura no foro familiar, nos meios onde, a priori, as taxas de alfabetização nos teriam impedido de imaginá-lo e avaliar também o desejo ou a recusa da escola nesses meios (cf. Hébrard, 1985, 1991). Na pesquisa que Jacques Ozouf realizou com 4000 mil professores primários franceses que ainda estavam vivos na década de 1960 e que tinham exercido sua profissão antes da Primeira Guerra Mundial, o autor pôde mostrar que, se os professores primários da Terceira República são oriundos de meios modestos (artesãos, camponeses, comerciantes), seus pais (nascidos por volta de 1850) eram em geral muito mais alfabetizados que o conjunto de suas categorias sociais, e que em suas famílias havia mesmo um desejo de escola, compartilhado por pais e filhos, que permitiu a ascensão social em direção à profissão, então muito dignificada, de professor primário (cf. Ozouf et al., 1992). Seria preciso, naturalmente, poder dispor de

pesquisas similares sobre outros meios para esclarecer os respectivos graus de proximidade e de distanciamento das diferentes famílias com relação à instituição escolar e, se possível, de maneira diacrônica.

É verdade que estamos bem menos informados sobre os séculos anteriores. Se as autobiografias espirituais dos puritanos ingleses, analisadas em série, permitem-nos retraçar com precisão as etapas da entrada de seus autores na escrita, em uma atmosfera familiar onde a leitura da Bíblia tem uma importância capital (cf. Spufford, 1979), estamos reduzidos, em outros lugares – e particularmente em países católicos – a retomar os textos literários oferecidos pelas descrições de aulas (mas que tipo de veracidade atribuir à transposição literária?) ou as memórias de personagens cuja trajetória é, sob todos os pontos de vista, excepcional. Tal como a de Valentim Jamerey-Duval, pequeno camponês iletrado de Auxerrois, nascido no início do século XVIII que, tendo fugido de uma madastra particularmente severa, terminará sua vida como bibliotecário do imperador em Viena, depois de uma errância autodidata, que o conduziu da sua cidade natal às florestas da Lorena, onde ele aprende a ler por intermédio de seus companheiros pastores. Tendo chamado a atenção do duque da Lorena durante uma caçada, foi enviado à Universidade de Pont-à-Mousson para aí fazer seus estudos de língua e literatura grecolatinas, isto é, para terminar sua aculturação no mundo dos letrados (cf. Jamerey-Duval, 1981; Hébrard, 1985). Mas se tal percurso pode ser interessante pela sua própria estranheza, não podemos evidentemente atribuir-lhe uma representatividade que não possui. Se é verdade, no entanto, que os documentos não são abundantes para os períodos antigos, é certo que os historiadores os procuraram com a tenacidade demonstrada por Armando Petrucci na Itália, reconstituindo, a partir da análise paleográfica do registro de contas de uma salsicharia do bairro do Trastevere, em Roma, as práticas de escrita utilizadas nos meios da Cidade Eterna no século XVI: com efeito, os próprios clientes escreviam o reconhecimento de suas dívidas nesse registro (cf. Petrucci, 1978). Como repetia incansavelmente Armando Momigliano, as fontes podem ser encontradas se temos a tenacidade de ir procurá-las.

Após esta recapitulação sumária das fontes utilizáveis pelo historiador, que constituem apenas uma fina película em relação a todos os textos que foram realmente produzidos, gostaria de desenvolver minha exposição segundo três eixos que parecem vias particularmente interessantes de serem seguidas para o entendimento do objeto do qual nos ocupamos hoje : a primeira via seria interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola; a segunda, avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho de educador; e a terceira, interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares.

Análise das normas e das finalidades que regem a escola

Não existe na história da educação estudo mais tradicional que o das normas que regem as escolas ou os colégios, pois nós atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades. Gostaria de insistir somente sobre dois pontos: os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calmaria, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola.

Um exemplo: a elaboração do Ratio studiorum jesuíta

Sobre o primeiro ponto, me limitarei a tomar o exemplo de um texto que teve uma difusão europeia; trata-se do Ratio studiorum jesuíta, cuja edição definitiva apareceu em 1599 e serviu de norma aos colégios até a supressão da Companhia em 17738. À primeira vista, o Ratio é apenas

mais um dos inumeráveis programas de estudos e de lições que foram abundantes no curso do século XVI, detalhando para cada classe autores a serem estudados, partes da gramática a serem aprendidas, exercícios a serem feitos. E, deste ponto de vista, pertence a um gênero bem estabelecido do qual é herdeiro. Mas a originalidade do Ratio jesuíta deve-se à lentidão de sua elaboração: além do fato de que duas versões sucessivas, de 1586 e de 1591, circularam através de diversas regiões antes da publicação do texto definitivo de 1599, cinquenta anos separam as primeiras regras do colégio de Messina, editadas pelo Padre Nadal em 1548, mesmo que as Constituições da Companhia tivessem expressamente previsto a redação de um texto regulamentar destinado a unificar os modus agendi dos jesuítas. Ao menos duas razões dão conta da lentidão do processo de redação: a primeira é que o objetivo perseguido nunca foi o de impor de cima para baixo uma norma cuja execução, no mais, teria sido problemática, mas o de elaborar um texto o mais próximo possível das experiências confrontadas. É necessário lembrar o papel primordial, no interior da Companhia, da correspondência, cujas regras foram codificadas muito cedo e que tende a tomar o lugar ocupado pelo ofício divino nas antigas ordens religiosas. É por esta correspondência contínua, como pelas inspeções regulares dos padres visitadores (e a circulação dos próprios padres entre as regiões, ainda muito forte no século XVI), que se pôde realizar uma unificação das práticas. A segunda razão da lentidão da redação do Ratio é o extraordinário crescimento da Companhia no século XVI, que passa de um pouco mais de mil membros na ocasião da morte de Inácio de Loyola, em 1556, para mais de oito mil em 1600 e torna mais complexa tanto a troca de informações como a unificação desejada (cf. Lukács, 1960-1961, 1968). De fato, a redação final será fruto da releitura do conjunto dos textos normativos relativos aos estudos produzidos, seja em Roma, seja nas províncias da Companhia, por uma comissão internacional de seis padres jesuítas, e o texto definitivo de 1599 será publicado somente após a versão de 1591 ser colocada à prova (ad experimentum) por três anos, no conjunto dos colégios, levando-se em conta a recepção e as observações vindas das províncias.

Eu não entraria nos detalhes das modificações que podem ser indicadas entre as diversas versões do Ratio, mas vou reter uma única mudança que me parece particularmente significativa. Entre a versão de 1586 e a de 1591, o plano foi completamente alterado. Na primeira, o plano se desenvolve segundo obrigações a cumprir, isto é, segundo o currículo das aulas: trata-se de um programa de lições e de exercícios graduados que parte do curso de teologia para chegar na infima grammatica, isto é, a mais simples aula de gramática. Na segunda versão, a de 1591, e também a de 1599, o plano se desdobra segundo as funções de cada jesuíta no interior dos dispositivos de estudo, desde o papel do provincial até o humilde ofício do porteiro, passando pelo prefeito (diretor) de estudos: aqui é estabelecida uma hierarquia de funções e de poderes especializados, que se imbricam uns nos outros segundo uma arquitetura complexa, mas extremamente precisa. O que aconteceu entre os dois textos? Pode-se certamente invocar a dupla genealogia dos textos regulamentares jesuítas; uns, consagrados às lições e aos programas, outros, encarregados de definir as funções atribuídas a cada membro da Companhia. Mas é necessário, sobretudo, recorrer a todo o movimento de reflexão que se desenvolveu em seguida à crise que se abateu sobre os colégios e as dificuldades experimentadas quando se tentou manter no interior das comunidades jesuítas o entendimento entre os regentes e a disciplina. Pouco a pouco, ao longo das experiências de revolta ou de abandonos, emergiu a evidência de que o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de habitus que exige uma ciência de governo

transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares. Donde a figura progressivamente central do diretor dos estudos que permanece, entretanto, subordinado ao superior; donde, no interior de cada estabelecimento, esta imbricação hierarquizada de poderes especializados definindo a esfera de intervenção própria de cada um. Donde, enfim – e isto é particularmente verdadeiro para os estabelecimentos com pensionistas –, a necessidade de munir-se de um conhecimento psicológico sobre as crianças extremamente detalhado para reconhecer não somente o nível intelectual em que se encontra cada uma delas, mas também a sua natureza, a fim de saber como agir apropriadamente sobre cada uma. A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências. A análise das congregações marianas fundadas pelos jesuítas a partir de seus colégios mostrou o papel essencial que estes grupos de piedade organizada desempenharam para uma catolicização profunda da Europa central (cf. Châtellier, 1987).

A evolução mesma do Ratio nos remete, portanto, às práticas que a experiência progressivamente legitimou nos colégios. É necessário, sobretudo, imaginar nesta, um texto normativo que teria sido aplicado de maneira uniforme de Lisboa a Viena ou de Bruxelas a Roma. Se é verdade que a circulação dos textos, como a circulação dos homens, favoreceram a constituição de um modus agendi comum ao conjunto do corpo da Ordem, a regra de ouro de Inácio de Loyola – o que aliás, faz a força da Companhia –, foi sempre a lei da adaptação aos lugares e às circunstâncias: toda uma série de regras próprias a cada província ou à Assistência (Alemanha, Itália, Espanha), foram, aliás, explicitamente mantidas; prova de que uma diversidade podia ser tolerada no interior do corpo, contanto que as diretrizes gerais fossem aceitas (cf. Lukács, 1986).

Projetos pedagógicos e realidade histórica

A abordagem que acabamos de fazer mostra bem o quanto seria falso imaginar o universo jesuíta como um mundo fechado, fechado aos ruídos do exterior, e isto me leva a abordar a segunda pista de trabalho que gostaria de propor para reflexão: temos sempre tendência, ao lermos textos normativos ou projetos pedagógicos, de destacar a tentação "totalitária", ou ao menos englobante de todo o ser da criança, que os caracteriza. Mas os tempos de crise nos revelam também o quanto, ao menos até a aurora do século XX (faço esta restrição porque, vocês compreenderam bem, sou um historiador de períodos mais antigos), resistências e contradições atravessaram a aplicação dessas ambições. Seja o caso da instauração da instrução primária obrigatória que foi realizada em diferentes países da Europa , em diferentes momentos do século XIX: esta construiu-se mais frequentemente ligada a um projeto político que visa a associar cada cidadão ao destino da nação à qual pertence. Não se trata somente de alfabetizar, trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de "progresso". Os professores primários tornam-se funcionários do Estado que se emancipam progressivamente da tutela dos padres e dos notáveis locais, sendo encarregados de difundir as luzes trazidas pelo advento das ciências. Como vocês todos sabem, o estabelecimento desta nova escola primária não se realizou pacificamente, e eu não preciso detalhar aqui a violência dos combates que pontuaram as lutas das Igrejas e dos Estados neste terreno. É que, no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas. Donde as

insolúveis contradições nas quais se exerceu o trabalho do professor primário, que constituem seu espaço de reflexão e de ação e o preservam dos totalitarismos institucionais construídos sobre a convergência de todos os meios em direção a um fim único. Os professores primários "republicanos" da Revolução Francesa ensinavam a ler usando a Declaração dos Direitos do Homem, a Constituição, mas também, sob a pressão das famílias, as preces cristãs e o catecismo (cf. Kennedy & Netter, 1981). A pesquisa desenvolvida por Jacques Ozouf junto aos professores primários da Terceira República mostra a que ponto o testemunho destes desmente os estereótipos que foram complacentemente difundidos por seus adversários: eles estão conscientes dos limites do seu saber, longe de ser uma falange arrogante, agressiva e sectária; eles medem prudentemente seus atos em seu campo de atuação, distinguindo muito bem o possível do desejável e tomando, por vezes, suas liberdades diante das diretrizes oficiais, quando elas não lhes parecem aplicáveis; eles não foram nem agentes de um genocídio cultural nem de uma cruzada anti-religiosa, mesmo se suas posições, ao mesmo tempo políticas e sociais, em seus vilarejos fixam-nos em um papel predeterminado frente ao pároco. Enfim, a experiência de ensino cotidiano ensinou-lhes que, mesmo no mais intenso de suas esperanças, a escola não pode fazer tudo: a obrigatoriedade escolar colocou-os em presença do êxito, que lhes agrada obviamente evocar; mas também frente ao fracasso (cf. Ozouf et al., 1992). Poderíamos certamente mostrar como, atualmente, a redefinição das finalidades da escola, que elimina cada vez mais as fronteiras da escola primária e do colégio, na maior parte dos países europeus, prolongando a obrigatoriedade escolar e desembocando, ao mesmo tempo, em um prolongamento dos estudos gerais e no desenvolvimento das formações profissionais na instituição escolar, também implica conflitos, confrontos e debates relacionados à manutenção dos valores e das finalidades antecedentes.

A profissionalização dos professores

Na análise histórica da cultura escolar, parece-me de fato fundamental estudar como e sobre quais critérios precisos foram recrutados os professores de cada nível escolar: quais são os saberes e o habitus requeridos de um futuro professor? Sobre este ponto, um estudo sobre a longa duração e não apenas sobre a curta duração permitiria, sem dúvida, medir melhor as heranças e as modificações que se operam no decorrer das gerações. Limito-me a destacar duas etapas importantes deste processo.

Uma das primeiras figuras desta profissionalização ocorre quando a antiga Cristandade se desmembra em confissões plurais e, nos países católicos, na dinâmica que segue o Concílio de Trento: ser cristão não é mais, como nos séculos passados, somente pertencer a uma comunidade, manifestando-se como tal, mas ser capaz de proclamar pessoalmente as verdades da fé e ser instruído sobre as verdades de sua religião. Nós temos, aliás, refletido o bastante sobre a mutação fundamental que uma tal definição pôde representar? Para dar apenas um exemplo, quando, no século XVIII, nos vilarejos da bacia parisiense, párocos jansenistas totalmente imbuídos de cultura urbana requisitaram de suas ovelhas iletradas um enunciado mínimo das verdades teológicas para poderem ter acesso à comunhão e estabelecer, com a mesma medida, uma espécie de exame de passagem, com seu lote de fracassos, eles excluem da sociedade dos adultos os jovens que têm entre quinze e dezoito anos. O recurso contra esta discriminação humilhante foi, por vezes, ocasião de uma missão jesuítica, no decorrer da qual os sacramentos eram distribuídos com maior indulgência; segue-se que, bem antes da obrigatoriedade escolar do século XIX, é colocada uma questão que continua extremamente atual: se a pertença a uma comunidade passa pelo domínio de um saber (aqui, catequético), que destino se

deve reservar àqueles que não se consegue instruir? E a intransigência quanto ao nível de exigência não levará à rejeição dos mais desfavorecidos? (cf. Julia, 1988; Boutry, 1986). De resto, a rejeição não é unilateral, mas recíproca, pois aqueles que a religião rejeita estarão entre os primeiros a rejeitá-la: as regiões fortemente marcadas pelo jansenismo foram também aquelas entre as quais a "descristianização" foi mais forte. Seria conveniente analisar, sob este mesmo ponto de vista, os efeitos acarretados, do lado luterano ou calvinista, pela prática, muito precoce – e ela é atestada desde os séculos XVI e XVII – do exame feito na frente do pastor antes da confirmação; os pastores na verdade se perguntam: todos devem ser admitidos? Que cristãos serão esses que não sabem ler ou que, sabendo ler, não compreendem o que lêem?13. A importância concedida pela doutrina pietista à confirmação, nas igrejas luteranas, como afirmação pública de uma convicção interior diante da comunidade reunida, não só reforçou a pressão em favor da obrigatoriedade escolar, mas também de uma maior visibilidade do fracasso (cf. Liedtke, 1991).

No século XVI, na conjuntura da reconquista religiosa que se incentiva, seja do herético, seja do selvagem do Novo Mundo, não é pois espantoso que, no seio da Igreja católica, as ordens religiosas missionárias tenham-se investido das tarefas de ensino que devem atingir a totalidade dos fiéis: as elites e o povo. Mas se notará imediatamente a divisão que se opera desde cedo nos meios moderados, onde já se pode observar um primeiro corte entre o que é um ensino elementar no sentido próprio do termo (os elementos da fé) e o que é uma instrução voltada para a formação superior: a missão, pregação extraordinária que retorna, no entanto, em intervalos regulares, é a modalidade escolhida para atingir o conjunto de uma população em que todas as idades estão misturadas (cf. Châtellier, 1993); o colégio destina-se às futuras elites e os jesuítas sempre manifestaram a maior reticência em admitir em seus colégios as classes ditas de abecedários, julgando que tal ensino dos rudimentos não estava previsto por suas funções. Não nos esqueçamos de que um dos principais objetivos de Inácio de Loyola é a recatolicização da Alemanha: esta passa por uma reconquista da nobreza alemã14 ; donde a preocupação de competição intelectual que visa a fazer dos colégios jesuítas alemães universidades completas, nas quais a qualidade dos ensinos ministrados deveria ser, ao menos, igual à das universidades luteranas. Não podemos nos espantar com o fato de que, muito cedo, as congregações que ensinam nos colégios tenham estabelecido em seu proveito uma identificação sistemática das capacidades suscetíveis de oferecer ao corpo da Ordem as competências apropriadas ao ensino: as Constituições da Companhia de Jesus preveem, antes do ingresso, um exame geral que comporta uma análise das qualidades intelectuais dos candidatos jesuítas, e elas sublinham a necessidade de desencorajar, no decorrer do curso, os que não sejam capazes de segui-lo, estando a Companhia de Jesus sempre livre para recusar, até os votos finais, aqueles que ela não considere adequados às tarefas de sua vocação. Os catálogos trienais, compostos em cada província e encaminhados a Roma, julgam aliás, regularmente, o ingenium (inteligência), a prudentia (perspicácia), a pietas (devoção) e as vires (quer dizer, a saúde) de cada membro, instituindo assim um controle de cada um deles, pelas autoridades centrais. Entre os oratorianos franceses, os registros do noviciado, onde são detalhadas as qualidades dos noviços, mantêm quatro critérios: além das qualidades físicas (um candidato que manca ou que gagueja será mais dificilmente aceito), entra em jogo a inclinação para as ciências (os espíritos "obtusos" ou "pequenos" não são particularmente apreciados, contrariamente aos espíritos "abertos" ou "ágeis"). Mas também entram em jogo a natureza (a um caráter "sombrio" ou "melancólico" será preferível uma natureza "doce" ou "dócil")

e naturalmente a piedade, o que parece, depois de tudo, bem normal, em uma congregação cuja finalidade é primeiramente religiosa. Quanto ao modo de recrutamento dos professores do colégio na antiga universidade de Paris, que não é uma congregação religiosa e que antes funciona como uma corporação medieval, ele assemelha-se a uma formação preceptoral: cabe ao principal de cada colégio identificar os melhores elementos, retêlos no colégio e ensinar-lhes o ofício progressivamente , dando-lhes provas para corrigir, exercícios a fazer ou aulas para substituir, antes de estabelecê-los definitivamente em uma cátedra. Aqui também entram em jogo, segundo matizes variáveis e difíceis de documentar, não somente a competência, mas também o caráter, a piedade e os costumes (cf. Julia, 1994).

Com relação a essas corporações que se propõem a construir ou a manter uma sociedade católica por meio da educação e enquadramento de suas elites, a figura do mestre de escola elementar e particularmente a do mestre do campo continuaram pouco profissionalizadas por muito tempo. Em países católicos, pelo menos, a aprendizagem das verdades da salvação pôde ser feita por via puramente oral, através de um catecismo aprendido de cor, frequentemente mesmo em dialeto, posto que a Igreja, diferentemente dos Estados, privilegia a língua vernácula local em detrimento da língua imposta pelo poder central: que necessidade então de um professor, se não se faz sentir a necessidade da escrita? A forma propriamente escolar, com um local separado da igreja e um pessoal apropriado, não é, portanto, consubstancial ao ensino da doutrina, que pode servir-se de canais menos formais. Por outro lado, a competência desses professores elementares dependeu largamente não só do nível de exigência manifestada pelas municipalidades, que os remuneravam, como também da importância dos honorários que elas podiam pagar. Já que nenhuma formação inicial comum lhes era dada, certamente é preciso admitir uma extrema heterogeneidade desse pessoal, que se dedicava, frequentemente, a outras atividades. A preocupação de pôr fim à errância das crianças pobres da cidade e exercer um controle sobre seus comportamentos, que podiam ser delituosos, desencadeia, no fim do século XVII, a criação de uma figura original: o irmão-professor. Jean Baptiste de La Salle pode bem ser considerado um inovador incômodo, que rompe com a tradição das congregações religiosas quando decide fundar um instituto de leigos – os Irmãos das Escolas Cristãs não são padres – que se excluem, por vocação, da cultura das elites para se consagrarem às escolas de caridade destinadas aos mais pobres: eles não ensinarão o latim, mas somente os rudimentos do ler, do escrever e do contar e eles o farão em francês. Para essas categorias urbanas desfavorecidas, entre as quais a escrita não tinha penetrado – ou tinha pouca penetração – a formação de um habitus cristão será baseada em uma pedagogia escolarizada nos mínimos detalhes: emprego do tempo, curso gradual de aprendizagem da leitura e da escrita, tecnologias de transmissão e de disciplina, centros de formação para os mestres. Mas sabe-se bem, ao mesmo tempo, o quanto esta nova figura do mestre de escola continuou minoritária no Antigo Regime. Um contra-exemplo disso é fornecido pela congregação das Escolas Pias estabelecida por Joseph Calasanz para o mesmo objetivo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Posto que seu fundador não havia expressamente proibido que seus membros fossem padres, não escapou à deriva que a levou a responsabilizar-se por colégios e pensionatos para a elite, notadamente na Europa Central.

Nos países protestantes, a situação pôde variar consideravelmente, segundo os Estados. A Reforma luterana funda-se, no entanto, na ideia de que os Estados devem criar e manter as escolas: é com efeito necessário, como lembra Melanchthon,

ensinar às crianças os princípios de uma vida cristã e piedosa. Sabe-se o papel decisivo desempenhado pelo Praeceptor Germaniae na inspiração das Schulordnungen, nos diferentes Estados alemães no século XVI; a Schulordnung editada para Saxe (1528) serviu de modelo para a maioria das demais. Sem dúvida, a influência dos reformados foi mais sensível na instalação das escolas latinas que no estabelecimento de um ensino elementar; isto não impediu que a Reforma favorecesse largamente o desenvolvimento de um controle regular das escolas e dos mestres pelas autoridades laicas, o que pôde, por sua vez, favorecer a emergência de um perfil "profissional". Aqui, é preciso permanecer extremamente prudente, distinguir entre mestres da cidade e mestres do campo, entre grandes e pequenos Estados. Segundo

W. Neugebauer, que estudou a Prússia entre os séculos XVI e XVII, o Estado Moderno não tinha os meios para impor uma política escolar: a despeito da legislação, as escolas permaneceram sob o controle das autoridades locais – e em grande parte nas mãos do clero – até o fim do século XVIII; devido à mediocridade de seu salário, o professor primário rural era condenado a exercer uma atividade paralela, sendo ela, na maioria dos casos, a de alfaiate (Neugebauer, 1985). Não é certo, entretanto, que os resultados obtidos para a Prússia possam ser generalizados para o conjunto da Alemanha: a fragmentação territorial em múltiplos principados, frequentemente minúsculos, que muitas vezes foi considerada pelos historiadores como uma fraqueza no plano do poder político, revela-se, aqui, como um trunfo, na medida em que a política dos príncipes, sendo exercida sobre um espaço mais reduzido, pôde assegurar o controle da aplicação de suas decisões e um enquadramento mais eficaz da sociedade. A Kleinstaaterei serviu, na verdade, aos propósitos do absolutismo e, sem dúvida, contribuiu para melhorar a competência dos professores (cf. Vogler, 1975; Le Cam, 1992). Seria preciso, aqui, ainda estabelecer as cronologias exatas e se perguntar como o impulso vindo do alto pôde encontrar-se com as aspirações culturais oriundas das populações: em que momento e em quais meios é atestada a leitura intensiva da Bíblia no foro familiar? É certo que no interior do espaço luterano e calvinista do Norte da Europa defasagens importantes podem ser identificadas. Em todo caso, não se pode fazê-lo na Suécia, onde o aprendizado da leitura e do catecismo ocorreu sem a presença das escolas e por intermédio apenas do pastor que anotava os resultados de seus jovens discípulos tanto no que diz respeito à capacidade de leitura quanto à compreensão dos conteúdos; uma espécie de modelo: esta alfabetização que não conhece a forma escolar parece ser um caso inteiramente particular (cf. Johansson, 1981).

A segunda etapa da profissionalização poderia ser situada no momento em que os Estados substituem as Igrejas e as corporações municipais no controle do ensino: esta etapa situa-se no fim do século XVIII e coincide com a supressão da Companhia de Jesus, que obrigou, durante um período muito breve – 15 anos, de 1759 a 1773 – os Estados católicos a considerar substitutos para os professores de mais ou menos 600 colégios, distribuídos por toda a Europa católica. Estudando de maneira comparativa os grandes Ratio studiorum editados pelos diferentes príncipes ilustrados, seria necessário examinar com atenção o leque das condições disponíveis para o professorado do ensino secundário: a virada maior me parece ser, aqui, a passagem de uma seleção discricionária que se operava no interior do corpo religioso pela única autoridade das congregações ou dos principais, para a do exame ou do concurso, que introduz uma visibilidade que repousa sobre provas escritas e orais codificadas; o exame ou o concurso definem, tanto na forma das provas como nos conteúdos dos saberes propostos aos candidatos, a base mínima de uma cultura profissional a se possuir. Não será mais

possível, daqui por diante, eliminar um candidato, senão com provas ostensivas de incompetência relativas às próprias provas e não mais simples suspeitas. Seria precioso poder beneficiar-se de estudos transversais e diacrônicos de vários países que analisassem de maneira aprofundada este momento específico do recrutamento dos professores, levando em conta simultaneamente três termos, a fim de esboçar o que é a cultura do professor ideal no século XIX: a evolução dos autores no que se refere ao programa dos exames e dos concursos e dos assuntos das provas efetivamente aplicadas, as performances efetivamente realizadas pelos candidatos (que podem ser controladas quando são conservadas cópias das mesmas), os relatórios das bancas, que prestam conta das expectativas e dos desejos – satisfeitos ou não – dos examinadores.

Para tomar o único exemplo do concurso de magistério francês para o ensino secundário no século XIX, recentemente estudado por André Chervel (1993), percebe-se que, desde então, a piedade ou o caráter não mais são objeto de prova (como no interior das antigas congregações educadoras); durante o período da Restauração (1815-1830) os candidatos ainda devem fornecer certificados sobre a ortodoxia de sua conduta religiosa e a conformidade de seu comportamento político aos princípios monárquicos. Sobretudo, um julgamento sobre os habitus dos candidatos é imperceptivelmente reintroduzido nas provas: o candidato dito "brilhante" se distingue do bom aluno, mais lento, por um domínio da argumentação oral ou da explicação, uma facilidade, um gosto, em resumo, uma gama de qualidades que remetem não tanto ao exercício propriamente dito, mas à natureza do candidato, ela mesma socialmente conotada. Ao mesmo tempo, os candidatos ao concurso magistério devem curvar-se a uma regra absoluta, a de se restringir aos limites do pensável autorizado no concurso. É por ter transgredido esta regra que o futuro historiador Hyppolite Taine, aluno da Escola Normal, que tinha todos os habitus requeridos para ser aceito em primeiro lugar no concurso de magistério de filosofia, em 1851, foi finalmente recusado: não tinha ele pretendido tratar das divisões da moral separando-a da existência divina? Nos tempos de ordem moral consecutivos à Revolução de 1848, uma tal audácia não era de modo algum admissível e o presidente da banca sublinhou as razões que levaram os examinadores a rejeitar "um jovem ávido de renome e pleno de confiança em si mesmo, que busca distinguir-se, desviando-se dos caminhos traçados". O dever prescrevia à banca "desencorajar tentativas semelhantes [...] É útil advertir aqueles que se destinam ao ensino da moral que não se poderá ter toda a liberdade de inovar em semelhante matéria". Para bom entendedor, meia palavra basta! A cultura escolar é efetivamente uma cultura conforme, e seria necessário definir, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível.

Seria conveniente desenvolver uma análise similar a propósito da figura do professor primário. Desde os primeiros seminários de professores primários e das primeiras escolas normais nascidas no domínio germânico no final do século XVIII, foi necessário um século para que emergisse, através de toda a Europa, seu novo perfil profissional. Seria necessário aqui avaliar as heranças do passado, que se desfazem muito lentamente – a profissão de professor primário não tinha sido pensada, até muito recentemente, como uma "vocação", leiga certamente, e nos dois sentidos do termo; mas esta denominação religiosa não é sem significado. Seria necessário também entender como esta figura subalterna progressivamente tornou-se autônoma e definida nas competências de uma profissão muito diferente daquela do professor secundário. O professor primário não ministra um curso magistral, mas seu papel é fazer as crianças trabalhar, circular entre as carteiras para verificar como se desenvolvem as atividades de cada

grupo (quando deve, por exemplo, dar aula em uma classe multiseriada), mandar um aluno para a lousa para a correção, constantemente dar conselhos ou ordens a fim de melhor administrar a sucessão dos exercícios que cada aluno não chega a realizar necessariamente no mesmo ritmo. Na memória dos professores primários, as lições da escola normal não os preparava, de modo algum, para esta gestão cotidiana das práticas da sala de aula; donde sua bulimia pela leitura de revistas pedagógicas, onde eles esperavam encontrar suportes para a sua inexperiência (cf. Ozouf et al., 1992). Contrariamente ao trabalho do professor do ensino secundário, no do professor primário existe uma espécie de corpo a corpo físico com a aula do qual seria preciso reconstituir as modalidades históricas (cf. Chartier, 1992). A separação institucional das duas ordens de ensino, as finalidades completamente distintas que elas perseguiam (a instrução obrigatória de todo um povo, de um lado, o ensino de uma parte das elites, do outro) não puderam senão acentuar a oposição de duas culturas, primária e secundária.

Conteúdos ensinados e práticas escolares

A análise precedente remete-nos a um estudo daquilo que hoje se chama disciplinas escolares: estas não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar. Como notou muito bem André Chervel, as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo do termo "escola", e constituem "um conjunto complexo que não se reduz aos ensinos explícitos e programados"16. O ensino clássico, tanto no Antigo Regime quanto no século XIX, comportava também toda uma educação moral contínua, através dos modelos propostos às crianças como exemplo na escolha das versões, dos temas ou dos assuntos a serem desenvolvidos. E não se pode esquecer que a inércia do sistema pode efetivamente mascarar, para os próprios agentes, as finalidades reais das disciplinas que ensinam: um exemplo manifesto disso é o desenvolvimento e o uso da gramática escolar do francês, concebida de início como um simples auxiliar da aprendizagem da ortografia e transformada pouco a pouco em finalidade em si mesma da escola primária. Contrariamente às ideias recebidas, o estudo histórico das disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão – quer se trate de visitantes de uma congregação, ou de inspetores de diversas ordens de ensino –, ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino; sendo a liberdade evidentemente muito maior nas margens do sistema (nos internatos ou junto ao preceptorado que pode ser exercido depois da aula). De fato, a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que "não funcionam" diante deste público. Os professores primários interrogados por Jacques Ozouf sublinham com encantamento o sentimento de ser rei no seu reino que experimentavam quando entravam na sua sala de aula, orgulhando-se de sua destreza e dos procedimentos que inventaram, procurando submeter a renovação da pedagogia às restrições de uma instrução coletiva (Ozouf et al., 1992). Fazer um inventário sistemático destas práticas, período por período, constituiria, a meu ver, um campo de trabalho efetivamente interessante: ele permitiria compreender as modificações, frequentemente insensíveis, que surgem de geração em geração. Aliás, é a mudança de público que impõe frequentemente a mudança dos conteúdos ensinados. Uma das primeiras gramáticas escolares do

francês (a de Noël e Chapsal) foi abandonada a partir do momento em que o ensino primário tornou-se um ensino de massa. Seu conteúdo era julgado demasiado complicado, e era necessário chegar rapidamente a uma simplificação dos métodos e dos exercícios (cf. Chervel, 1977). Convém examinar atentamente a evolução das disciplinares escolares, levando em conta diversos elementos que, em ordem de importância variada, compõem esta estranha alquimia: os conteúdos ensinados, os exercícios, as práticas de motivação e de estimulação dos alunos, que fazem parte destas "inovações" que não são vistas, as provas de natureza quantitativa que asseguram o controle das aquisições.

Aqui, vou-me deter sobre apenas duas delas. Sobre os conteúdos ensinados, muito trabalho já foi feito e bem feito. Em particular sobre os manuais escolares (cf. Choppin, 1993). Mas eu gostaria de fazer uma dupla advertência: o manual escolar não é nada sem o uso que dele for realmente feito, tanto pelo aluno como pelo professor. Por outro lado, não temos tido muito frequentemente a tendência de fazer uma análise puramente ideológica desses manuais, que frisa o anacronismo? É claro que uma das razões maiores da crise da escola contemporânea e do universalismo laico que a fundamenta foi a descolonização: havia para os republicanos continuidade da emancipação pela escola na emancipação pela colonização. E os professores primários da Terceira República, interrogados em plena guerra da Argélia na década de 1960, reconheciam facilmente, acerca disso, que seus olhos se abriram muito tardiamente: sim, vibraram em uníssono com as conquistas que separavam os nativos dos feiticeiros e potentados locais e transformavam os pequenos selvagens em civilizados; sim, a política colonial parecia-lhes uma necessidade, pois se tratava de acelerar o acesso de todos os povos à razão. É conveniente, portanto, recontextualizar muito precisamente os manuais em sua circunstância histórica (cf. Ozouf et al., 1992). Aqui, dois tipos de pesquisas poderiam trazer resultados convincentes: a primeira seria analisar sistematicamente o gesto que consistiu em expurgar os autores clássicos antigos e reescrevê-los sem cerimônia, como o fizeram os jesuítas, preocupados em não permitir que seus alunos conhecessem as indecências de um Terêncio ou de um Marcial17; a outra seria fazer, a longo prazo, uma comparação internacional do cânone dos autores ensinados tanto no nível primário como no secundário, e que são promovidos à dignidade de autores cujos textos são propostos para a meditação dos candidatos dos exames e concursos. Na França, em um século XIX que vai até 1880, o cânone dos autores clássicos tende a se organizar, no ensino secundário, em torno de alguns autores maiores do século de Luis XIV, enquanto que quatro autores sobre cinco citados nos manuais de ensino primário pertencem ao século XIX. O cânone, no ensino secundário, alarga-se em seguida ao século XVI e ao século XIX, segundo uma nomenclatura que praticamente não é mudada até os anos de 1960. É sintomático constatar que a explosão deste cânone coincide com a explosão escolar que caracterizou o decênio de 1960 (cf. Milo, 1986; Chervel, 1986).

Tratando-se dos exercícios escolares, parece-me que o terreno acaba de se abrir e que nós estamos no coração mesmo da caixa preta da qual eu falava na introdução. Os primeiros resultados adquiridos são suficientemente promissores para que possamos esperar muito ainda desse lado: a variação das performances escolares identificadas nos mesmos ditados, com um século de intervalo, permitiu medir como mudou a relação dos franceses com a sua própria língua. O exercício de versão latina no século XVIII não é percebido pelos alunos nem corrigido do mesmo modo pelos professores no século XVIII e no século XX. O estudo diacrônico dos exercícios nos introduz, portanto, em uma historicização das modalidades de

relacionamento com a escrita escolar: neste campo ainda novo onde podemos enfim perceber concretamente a distância entre a realidade e a ambição inicial e a norma prescrita, tudo, ou quase tudo está por ser feito.

Conclusão

Tenho plena consciência de aqui ter tratado apenas de uma ínfima parte do assunto que escolhi para falar. Gostaria, ao menos, de assinalar três lacunas de minha exposição que me parecem importantes:

1º) Não falei sobre a inculcação dos habitus tal como ela foi operada no espaço escolar: habitus cristãos, habitus cívicos, ou simplesmente civilidade pueril e discreta. Seria preciso, aqui, poder acompanhar, a longo prazo, os manuais de piedade e de civilidade, identificar a evolução dos mesmos, mensurando a atenção que conferem às hierarquias sociais, mas também distinguindo o que provém do fundo muito antigo dos Padres da Igreja, o que vem da civilidade de Erasmo ou de seus contemporâneos, e o que é acrescentado pelos manuais escolares ao longo das gerações (cf. Elias, 1939; Chartier, 1986; Revel, 1986). Mas em retrospectiva e no mesmo movimento, seria preciso recolher, através das autobiografias, como através de uma história oral, questionando as antigas gerações, tudo o que de uma cultura tradicional, ou de uma cultura específica de determinado grupo social, pôde resistir à tentativa de aculturação da escola, tudo que também pôde acolhê-la e sustentá-la. Todos sabem que os professores não conhecem tudo que se passa nos pátios de recreio, que existe, há séculos, um folclore obsceno das crianças (cf. Gaignebet, 1974) e hoje, como ontem (pensemos nas antigas abadias da juventude), existe uma cultura dos jovens que resiste ao que se pretende inculcar: espaços de jogos e de astúcias infantis desafiam o esforço de disciplinamento. Essa cultura infantil, no sentido antropológico do termo, é tão importante de ser estudada como o trabalho de inculcação.

2º) Seria conveniente analisar atentamente as transferências culturais que foram operadas da escola em direção a outros setores da sociedade em termos de formas e de conteúdos e, inversamente, as transferências culturais operadas a partir de outros setores em direção à escola. A quais retraduções específicas procede a escola quando ela deixa passar no seu próprio dispositivo aprendizagens que não eram propriamente escolares e dependiam de culturas "profissionais"? Como, por exemplo, as aprendizagens da cultura comercial transmitidas nas lojas dos grandes negociantes foram escolarizadas? (cf. Hébrard, 1988). Segundo quais modalidades e quais inflexões a pedagogia da história que era reservada à educação do príncipe transformou-se, no século XIX, em uma disciplina própria dos colégios secundários? Como são reintroduzidos na escola, hoje, certos procedimentos que já tiveram sucesso na formação dos adultos?

3°) Última pergunta, mas não a menos desprovida de sentido: o que sobra da escola após a escola? Quais marcas ela realmente imprimiu nos indivíduos de uma sociedade onde há efetivamente sempre mais escola, já que a formação não para de se prolongar (e os orçamentos nacionais para a educação veem suas despesas aumentarem de maneira exponencial), mas onde a escola sofre a concorrência dos media infinitamente mais fortes, como a televisão? Quais são hoje os poderes reais da escola nas sociedades onde não só não existe uma religião majoritária, mas onde desmoronaram também as esperanças de uma regulação comum dos costumes por uma crença comum, uma religião "civil", quer se trate da fé na nação, no progresso ou no triunfo do proletariado? Nós vivemos um momento inédito da história, o da individualização das crenças, em que a escola deve repensar sua articulação entre a sua visada universalista e o pluralismo do público que ela recebe, entre a esfera pública e a vida privada, protegendo a infância das agressões do mundo adulto, sem, contudo, deixá-la ignorar os conflitos que o atravessam. O tema da cultura escolar

nos remete, assim, ao problema central da transmissão: as rupturas culturais vividas no curso dos últimos trinta anos não questionaram, primeiramente, toda ideia de tradição (no sentido etimológico do termo) e não estamos mais distanciados da geração dos homens que tinham vinte anos em 1945 que eles mesmos o estavam dos homens do século XVIII?

Questões

01. (UFRJ – Assistente de Alunos – PR-4 UFRJ) Hoje já é evidente que a contribuição da escola não está exclusivamente relacionada ao saber científico. Sabe-se que a produção de conhecimentos na escola está relacionada ao reconhecimento das diferenças culturais e que por meio dessas diferenças conhecemos a história, a cultura e a ideologia de um país, lugar, grupo ou sociedade. Com isso, aprende-se a respeitar o que é "diferente", evitando atos de preconceito. Para que isso se concretize, é necessário que a escola pense seus objetivos considerando:

A - que a sua função social está para além da mera produção de conhecimentos técnicos e científicos, levando em conta o contexto social dos estudantes.

B - a elaboração de conteúdos específicos voltados ao reforço do ensino de linguagem e da matemática para atender ao mundo do trabalho.

C - a garantia do acesso à escola por meio de cotas sociais baseadas no mérito.

D - a garantia de que os conteúdos curriculares priorizem o ensino de ciências e suas conexões com a vida prática do aluno.

E - ações voltadas para a universalização do acesso aos conhecimentos científicos, sem considerar o contexto social dos estudantes.

02. (Prefeitura de Mesquita/RJ – Professor I História – FUNRIO) Um professor de História do 9°ano, ensino fundamental, propõe realizar um trabalho de pesquisa sobre a criação da comunidade do entorno da escola. A metodologia utilizada é baseada na História Oral. Os alunos entrevistam familiares, moradores da comunidade e vizinhos. Sobre o adequado uso do testemunho oral para o ensino de história, avalie se é correto afirmar que:

I. O testemunho foi tratado como fonte histórica de registro de memória individual e coletiva da comunidade.

II. O testemunho foi tratado como narrativa verídica dos fatos acontecidos na comunidade, sendo a história oral um simples instrumento de registro objetivo dos fatos.

III. A exploração dos testemunhos orais ofereceu informações abundantes sobre as tradições culturais da comunidade e das relações de sociabilidade locais.

Assinale a alternativa correta:

A - apenas a afirmativa I está correta.

B - apenas a afirmativa II está correta.

C - apenas a afirmativa III está correta.

D - apenas as afirmativas I e III estão corretas.

E - todas as afirmativas estão corretas.

Alternativas

01 – A | 02 –D

7. MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2016

A chegada dos europeus na América marca o que alguns historiadores chamam de modernidade. Apesar das implicações dessas nomenclaturas e suas demarcações, é interessante a reflexão sobre o momento em que o Eu – europeu, homem, branco, civilizado – encontra o Outro – não-europeu, negro, incivilizado. A construção da identidade desse Eu começa a ser forjada a partir da estereotipação do Outro, indicados por adjetivos que ainda hoje encontram-se no imaginário da dita

sociedade ocidental: selvagem, analfabeto, atrasado, primitivo, irracional. A construção dessa identidade gera um discurso de poder que, se por um lado define o Outro, por outro, também delineia o parâmetro do normal, do educado, do racional, do civilizado, do bom[8].

O conceito de alteridade discutido por Tzvetan Todoróv em A conquista da América (2003) marca a modernidade no momento da chegada de Cristóvão Colombo ao continente americano. Através da análise sobre os registros do navegador durante suas viagens entre 1492 e 1504, o autor compreende como a sua percepção dos indígenas se relaciona com a fundação da identidade ocidental e a construção do Eu europeu-homem-branco-civilizado.

Todorov entende que as crenças prévias de Colombo estão intimamente ligadas às suas conclusões e, nesse sentido, elas indicariam como a alteridade em relação aos povos nativos foi construída. Seu comportamento frente a presença humana e as riquezas do lugar geram interpretações que são, de alguma forma, "inventadas" pelo navegador. E é nesse momento de sua argumentação que Todoróv remete ao conceito de alteridade para defender a ideia de que a visão do Eu sobre o Outro - nesse momento histórico - tornou-se tão rígida que acaba por justificar e legitimar a dominação e o projeto colonial.

Em seus relatos, segundo o autor, Colombo exerce uma atividade de denominador cuja função equivale a tomar posse. Colombo estaria menos preocupado com as subjetividades das palavras do que com a comparação com algum sentindo europeu equivalente, como se a organização do pensamento fosse universal e o espanhol fosse, portanto, a referência, o correto, sendo o que não corresponde a isso errado ou fora do padrão. Em alguns momentos de seus relatos, ele diz, por exemplo, que os indígenas não possuem línguas, pois suas línguas eram tão diferentes daquelas que Colombo estava acostumado e já conhecia, que ele nem concebe que as falas indígenas compusessem uma língua propriamente dita.

Sobre suas impressões sobre os indígenas, Colombo os encara como parte da natureza, e a primeira característica que percebe deles é a falta de roupa, cujo símbolo cultural é muito forte. Portanto, a falta de roupa acaba remetendo à falta de costumes, religiões, ritos.

Em sua idealização dos nativos, dois tipos de descrição aparecem. A primeira, fala sobre a beleza, especialmente das mulheres que eram associadas a ninfas, a generosidade e a pacificidade. A outra, é uma visão de seres selvagens, ladrões. São descrições que vão de um extremo ao outro.

A percepção do colonizado pelo colonizador é caracterizada por Homi K. Bhabha em O local do cultura (1998, p. 105-128) como ambígua, pois ao mesmo tempo em que o último deseja o Outro, também o recusa. Essa relação é perpassada pelo assimilacionismo e por uma hierarquização colocando o Outro no lugar da inferioridade.

O fetiche ou estereótipo dá acesso a uma "identidade" baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma. Este conflito entre prazer/desprazer, dominação/defesa, conhecimento/recusa, ausência/presença, tem uma significação fundamental para o discurso colonial (BHABHA, 1998, p. 116).

Desse modo, na construção do discurso colonial, os valores europeus são vistos como universais, e o projeto assimilacionista anda junto com o de evangelização e de escravização. Esse discurso foi construído através da história,

8 TEIXEIRA, M. C. Alteridade & identidade em para entender o negro no brasil de hoje, de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes. Revista de Ciências do Estado, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, 2017. DOI: 10.35699/2525-8036.2017.5055. https://periodicos.ufmg.br/index.php/revice/article/view/5055. Visitado em 15.05.2023.

das instituições políticas, da economia, da religião. É um paradigma hegemônico que, com forte base na ciência e no empirismo, representa-se como uma epistemologia ocidental – tida como universal – em oposição a uma ideia de Oriente criada pelo próprio Ocidente, como escreve Edward W. Said em Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente (2007). Bhabha apresenta algumas limitações do pensamento de Said, mas complementa:

Minha afirmativa está contida de forma esplêndida no título de Fanon, Pele Negra, Máscaras Brancas, onde a recusa da diferença transforma o sujeito colonial em um desajustado – uma mímica grotesca ou uma "duplicação" que ameaça dividir a alma e a pele não-diferenciada, completa, do ego. (...) O que se nega ao sujeito colonial, tanto como colonizador quanto colonizado, é aquela forma de negação que dá acesso ao reconhecimento da diferença (BHABHA, 1998, p. 117).

Boaventura de Sousa Santos, em Epistemologias do Sul (2010), indaga sobre como a racionalidade advinda desse paradigma que teve seu auge no século XIX, ainda está presente nas ciências sociais e como ela tem interferido na realidade das diversas partes do mundo que não se inserem na perspectiva do pensamento europeu, ou seja, o Outro. Ele defende que são hoje possíveis outras epistemologias e que os movimentos sociais dos países periféricos ou subalternos tem um papel fundamental na realização do que ele chama de ecologia dos saberes no livro A gramática do tempo: por uma nova cultura política (2010).

De acordo com Éder Sader, o nascimento dos movimentos sociais no Brasil no final da década de 1970 acontece quando novos sujeitos coletivos emergiram, refletindo o momento político e social brasileiro, desde as lutas pelo fim da ditadura militar até o processo de redemocratização após 1985 (SADER, 2001). Campanha pela anistia, movimento sindical, fundação da CUT, PT, MST, Diretas Já, e outros. Dentre os movimentos impulsionados e redimensionados nessa conjuntura encontra-se o movimento negro.

É importante salientar o contexto de efervescência política em que se inseriram as primeiras demandas dos movimentos sociais, de uma maneira mais geral, e do movimento negro, mais especificamente. Essas demandas apresentadas pelo movimento negro, particularmente as relativas ao processo educacional, configuraram- se como continuidade de resistência frente à escravização, ao colonialismo, à marginalização e ao racismo que vem desde as primeiras organizações no começo do século XX2. Porém, é a partir da década de 70 que, de acordo com Marcos Cardoso, o movimento negro se insere numa retomada histórica para valorização da população negra que engloba atores heterogêneos em torno de um mesmo projeto e é esta relação de equilíbrio entre passado e presente, tradição, ancestralidade e "modernidade" que marca e diferencia a experiência do movimento negro (CARDOSO, 2002, p. 18).

A luta travada pelo movimento negro em outras esferas ganhou expressão no Congresso Nacional através da atuação de Abdias Nascimento. Ele participou ativamente do fio histórico que culminará no aparecimento do movimento negro enquanto um movimento social que reivindicará a inclusão justa e igualitária do negro na sociedade através, principalmente, de instrumentos legais como, exemplo, as ações afirmativas ou compensatórias. Nessa perspectiva, Abdias Nascimento foi um dos militantes mais respeitados e atuantes na constituição do movimento negro. Também conhecido como fundador do Teatro Experimental do Negro – TEN, Nascimento teve uma vida intensa como jornalista, ativista e político. Foi deputado federal ainda na década de 80 e mais tarde substituiria Darcy Ribeiro no Senado.

Como deputado desenvolveu inúmeros projetos de lei. Por exemplo, o Projeto de

Lei nº 1.332, de 1983, que garantia a igualdade de oportunidades à população negra. Seu projeto visava à concretização das chamadas ações afirmativas – ou ações compensatórias, como ele as denominava – através da utilização de diversos mecanismos para promover o acesso da população negra ao emprego, à educação, à moradia e ao mundo dos negócios (NASCIMENTO, 1983).

Em 13 de maio uma mentira cívica – discurso proferido por Abdias Nascimento por ocasião dos 110 anos da Abolição, o então Senador denuncia a ideia altamente difundida de que a abolição foi um presente da Princesa Isabel aos negros, e traz à tona a importância da valorização da resistência negra, das ações compensatórias e da desmistificação da chamada democracia racial.

O mito da "democracia racial", que teve em Gilberto Freyre seu formulador mais sofisticado, constitui, com efeito, o principal sustentáculo teórico da supremacia eurocêntrica neste País. Interpretando fatos históricos de maneira conveniente aos seus propósitos, deturpando aqui, inventando acolá, sofismando sempre, os apóstolos da "democracia racial" conseguiram construir um sólido e atraente edifício ideológico que até hoje engana não somente parte dos dominados, mas também os dominadores (NASCIMENTO, 1998).

No ano do centenário da abolição e de intensa atuação do movimento negro, a carta máxima da nação previa em seus artigos que todos os cidadãos são iguais perante a lei, sem distinções de qualquer natureza e ainda diz ser o objetivo da República promover o bem-estar de todos, sem quaisquer preconceitos de origem, raça, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação. A Constituição afirmou a existência do racismo no Brasil e o tratou como crime inafiançável.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

[...] IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação

[...] Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...] XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 1988).

Obviamente, a legislação não garantiu o fim do racismo no Brasil, mas marcou um momento importante de conquistas do movimento negro que incidiu na formulação de leis educacionais em seu combate. Um marco importante neste processo de reivindicações do movimento negro foi a Lei 9.394 em 1996, artigo 26, § 4º, que diz que "o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" (1996).

Sete anos mais tarde, a Lei das Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB) terá, dois de seus artigos alterados – 26A e 79B – através da Lei 10.639/2003. Fruto da mobilização do movimento negro, a Lei 10.639/2003 está inserida na história mais longa de lutas e transformações da legislação brasileira. A partir do processo de abertura política e configuração dos movimentos sociais, a questão racial atinge um patamar mais legalizado com a promulgação da Constituição de 1988 e será tratada de uma maneira até então inédita na legislação brasileira.

Resultado de inúmeros conflitos entre os

diversos segmentos da sociedade civil, de avanços e retrocessos, o movimento legislativo vai sendo transformado – principalmente no que tange às políticas educacionais – e, com ele, a atuação do movimento negro em paralelo. Este denunciou a maneira de contar a história pelo prisma do eurocentrismo e do desenvolvimento de formas (nem sempre) sutis de dominação, calcadas no mito da democracia racial. A educação sempre foi considerada pelo ativismo negro um locus privilegiado de ação, pois através dela acredita-se ser possível que a substituição de determinadas expressões e imagens contribuam para erradicação do racismo.

A Lei 10.639/2003 prevê a inclusão nos currículos escolares do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, sem, contudo, limitar-se a um conteúdo transversal ou temático de determinadas disciplinas. Ao contrário, ela refere-se a uma atuação abrangente tanto dos currículos como de todos os profissionais da educação básica. Sua promulgação vai responder às antigas demandas do movimento negro, mas com a permanente preocupação de sua aplicação, para não torná-la letra morta.

Dessa maneira, mesmo após sancionada a Lei 10.639/2003, o movimento negro continuou a pressionar a sociedade civil frente ao problema do racismo e dentre as suas ações, a produção de materiais didáticos foi fomentada. Mesmo antes da lei já havia tido análises sobre a presença dos negros nos livros didáticos nos artigos publicados na Revista Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas nº 63 (1987) que contribuíram para os estudos sobre racismo nos livros didáticos. Com o tema Livros Didáticos: Análise e Propostas, os artigos questionam a manutenção da discriminação da raça negra na maneira como os livros didáticos a representam.

Nos anos 2000, autores como Marco Antônio de Oliveira (2000), Alfredo Boulos Jr. (2008), Ana Célia da Silva (2011) e Rachel Rua Baptista Bakke (2011) produziram suas teses sobre racismo nos livros didáticos. Ainda na década de 2000, Fúlvia Rosemberg (2003) se lança na tarefa de realizar uma revisão bibliográfica sobre estudos que falam do racismo em livros didáticos. Sua análise revela que embora o número de estudos sobre expressões de racismo em livros didáticos esteja aumentando, ainda é uma produção limitada tanto teórica como metodologicamente.

É nesse contexto que o livro Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos, escrito por Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, em 2004, foi criado.

Originalmente produzido como volume da coleção didática Viver, Aprender – editado pela ONG Ação Educativa e pela Global Editora – o livro Para entender o negro no Brasil de hoje é direcionado para o 2º segmento do ensino fundamental da EJA. A proposta da Coleção não dividia os livros por disciplina nem por série. A ideia era que os temas fossem trabalhados de maneira diferenciada para educação de pessoas adultas, de acordo com a experiência e trajetória da Ação Educativa com EJA. O livro foi escrito para atender a indicação do projeto editorial da Coleção Viver, Aprender de que um dos volumes tratasse de temas e tópicos da cultura afro-brasileira (AÇÃO EDUCATIVA, 2002).

Em pesquisa de mestrado (TEIXEIRA, 2016), foi analisada a questão racial na trajetória do livro Para entender o negro no Brasil de hoje (2004) dentro do contexto da coleção Viver, Aprender e da Ação Educativa e sua preocupação com a Educação das Relações Étnico-Raciais5 e da Lei 10.639/2003. Esse texto (2004) sofreu algumas transmutações para outros suportes ao longo dos anos 2000 e esses processos foram analisados através da parceria entre a Ação Educativa e a Global Editora e as contrapartidas de cada uma delas para que houvesse uma publicação totalmente voltada para a questão racial. Isso, em consonância com a proposta dos autores Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, compreendendo as esferas da

produção do livro dentro do quadro de mobilização da Ação Educativa enquanto espaço de articulação de movimentos sociais. Nesse sentido, a Coleção seria também uma testemunha engajada das lutas dos movimentos sociais, mais precisamente do movimento negro.

Essa perspectiva é balizada em historiadores como Roger Chartier (2014) que entendem o trabalho do historiador ou historiadora a partir do diálogo com as disciplinas vizinhas: Filosofia, Crítica Literária e as Ciências Sociais. Ao estudar a escrita, os livros são entendidos também na sua dimensão material, na maneira como o texto se insere no suporte.

O presente artigo analisou o texto da obra original (2004), tendo em vista as conclusões da pesquisa que revelaram a grandiosidade do livro Para entender o negro no Brasil de hoje (2004). Essa publicação didática, voltada para o ciclo II da EJA, traz consigo a relevância histórica do período em que foi escrito. Seu autor e autora subscrevem-se em esse período através da militância negra em estudos sobre a questão racial no Brasil, especialmente a partir da promulgação da Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos.

Nesse sentido, o trabalho se debruça em uma análise sobre os conceitos Identidade e Alteridade através do texto referido localizando três eixos norteadores – Ancestralidade, Corporeidade e Resistência – e em sintonia com as lutas do movimento negro.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, autora do parecer CNE/CP 3/004, adverte:

(...) pondera o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/ CP 3/2004 (p.18), ao se manifestar com vistas à execução da Lei 10.639/2003: "precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que a cada um seja garantido o direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos", sem ser obrigado a negar suas raízes étnico-raciais, os grupos sociais a que pertence, tampouco "a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhe sejam adversos".

Assumindo essa perspectiva e atento às reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, bem como a determinações da Lei 10.639/2003, o CNE formulou importante política curricular cujo objetivo é educar para as relações étnico-raciais, a partir do reconhecimento e valorização da participação decisiva dos africanos e de seus descendentes na construção da nação brasileira, do respeito e divulgação de sua cultura e história. Trata-se, sem dúvida, de política de reparação pelos sérios danos que o racismo e políticas tácitas de exclusão dos negros da sociedade brasileira vêm causando, há cinco séculos (SILVA in ABRAMOWICZ & GOMES, 2010, p. 38-39) (grifo meu).

MOVIMENTO NEGRO: ALTERIDADE E IDENTIDADE

A ideia de Educação das Relações Étnico-Raciais e da construção da brasilidade a partir da civilização africana se contrapõe a qualquer tentativa de folclorização da participação do negro na sociedade brasileira. Esta é uma prática que, nos anos iniciais da República, foi valorizada a partir da inserção da cultura negra na nacionalidade como elemento exótico e do discurso da miscigenação, que seria caracterizado pela docilidade das relações raciais brasileira.

Ao traçar um panorama crítico da construção da negritude, Kabengele Munanga alerta quanto "ao perigo da manipulação da cultura negra por parte da ideologia dominante quando a retórica oficial se expressa através das próprias contribuições culturais negras no Brasil, para negar a existência do racismo e para reafirmar a proclamada democracia racial" (2012, p. 18).

Kabengele Munanga salienta ainda que "o essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível" (2012, p. 12), na valorização das heranças

africanas nas sociedades diaspóricas marcadas por práticas coloniais de dominação e escravização que, além do desumano tráfico negreiro, construíram um referencial teórico de subalternização do continente africano e de pessoas negras. Bandeiras como a missão civilizatória e a constituição do racismo científico do século XIX, embora hoje superadas do ponto de vista biológico, atuam ainda do ponto de vista da permanência do racismo nas suas formas mais perversas.

Por isso que, sobre o racismo brasileiro, Nilma Lino Gomes observa:

Eu acho que, cada vez mais, depois que eu passei pelo governo e voltando agora para as pesquisas, cada vez mais eu sei que a gente tem que voltar nessa definição básica, digamos assim, do racismo, do que é a lógica do racismo, pra você entender a complexidade de como ele opera hoje, porque senão você vai se distanciando disso, que é a base do racismo, que é a ideia de superioridade e inferioridade racial, e você vai fazendo leituras mais complexas das relações com as questões de classe social, as questões políticas, de gênero, etc, - que têm que ser feitas -, mas se você se distancia de saber: qual é a base de um pensamento racista?, qual é a base do fenômeno do racismo?, é lá que você tem que ir, porque assim é possível, na minha opinião, compreender por que em um conjunto de pessoas que estão representando o Estado brasileiro tem uma ministra negra e quando se chega em um outro lugar, um outro país, cheios de autoridades e essas autoridades ainda não conhecem essa ministra, elas se dirigem para a mulher branca que está acompanhando a ministra na sua equipe achando que ela é a ministra e não a mulher negra que é a ministra.

Compreendemos que essas atitudes que parecem cotidianas, simples, naturais elas não têm nada de naturais, são construções políticas, culturais, econômicas, sociais e que a base está ali naquele pensamento racista, a ideia de quem é autoridade, quem é superior, quem pode ser uma referência. Na nossa cabeça de brasileiros e brasileiras, não são as pessoas negras, de imediato não são, isso para negros e brancos, não estou falando que são só para os brancos em relação aos negros, os negros em relação aos próprios negros, são situações cotidianas que, "ai, os negros discriminam a si mesmo", que a gente sempre escuta falar. O imaginário racista está para todo mundo, e aí entra o papel da educação, a educação tem um papel muito importante de desvelar essas coisas, com os estudantes, e não precisa ser uma forma de desvelar que seja quase que uma, digamos assim, uma inculcação ideológica nos estudantes. Você pode fazer isso de uma forma pedagógica, como tem que ser feito. E uma forma de fazer isso é ter bons materiais pedagógicos, aparar os estudantes para que eles possam ter acesso a uma série de outras informações sobre o tema. Se pensarmos, é a mesma coisa que nós fazemos para outros temas quando trabalhamos como professores e professoras, não é isso? Colocam- se vários textos, vários suportes, que os estudantes possam transitar entre eles, conhecê-los, que sejam bons suportes, bons textos, bons materiais, no sentido de uma qualidade, uma leitura crítica, isso a gente precisa fazer e isso é atender a lei 10.639 que alterou a LDB (GOMES, 2016) (grifo meu).

A necessidade de políticas afirmativas e reparadoras no Brasil, embora maturada desde muito tempo pelo movimento negro, encontrou terreno mais fértil na década de 2000. A primeira vez em que foi assumida a necessidade de políticas reparatórias para a população negra foi na Conferência de Durban, em 2001 e, a partir a discussão das cotas e da Lei 10.639/2003, movimentaram os debates raciais no Brasil.

Sobre os significados da Lei 10.639/2003, Nilma Lino Gomes complementa:

Embora a gente reduza, história da África, tanto a legislação, a 10.639, quanto

as diretrizes, elas são muitos mais amplas, elas não se referem apenas ao campo da história. Então, primeiro é para Educação Básica de um modo geral, a legislação fala em áreas preferenciais, digamos assim, que é História, Literatura, Educação Artística e isso também trouxe para algumas pessoas uma leitura de que eram só naquelas áreas, e a gente sempre falava: "não, gente! A legislação fala que essas áreas são prioritárias onde tem já uma certa produção sobre o tema no Brasil, mas é para a Educação Básica e para todas [as disciplinas]".

E, aí, a resolução que a professora Petronilha [Beatriz Gonçalves e Silva] escreveu e o parecer, que dão orientações gerais para os sistemas de ensino, esclarecem isso para as pessoas, só que infelizmente a gente tem mais pessoas que leem os artigos 26a e o 79b e não leem as diretrizes do conselho, não leem o plano de implementação da 10.639, inclusive gestores dos sistemas de ensino, que seriam aqueles que também precisam ler para ajudar implementar (GOMES, 2016).

Nesse sentido, a Educação das Relações Étnico-Raciais, como explicitado por Petronilha e Silva, e todos os conceitos que ela envolve são muito mais intensos do que tornar o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira uma disciplina e remetem à complexidade na forma do relacionamento do Eu para com o Outro. E conhecer as origens étnicas e pertencimentos raciais através da história da África e da cultura afro-brasileira permite a construção de uma identidade negra valorativa.

Quando se realizam pesquisas em Estudos Afro-Brasileiros no campo da Educação, particularmente no campo da Pedagogia, tendo em conta raízes africanas, se projeta enegrecer processos e pensamentos tanto educacionais como científicos. Enegrecer diz respeito à maneira própria como os negros se expõem no mundo, ao o receberem em si. Por isso, enegrecer é face a face em que negros e brancos se espelham uns nos outros, comunicam-se, sem que cada um deixe de ser o que é, enquanto ser humano de origem étnico-racial própria (SILVA, 1987, p. 25). No processo de enegrecer, educam-se, superando a arrogância dos que se têm como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados (SILVA in ABRAMOWICZ & GOMES, 2010, p. 41) (grifo meu).

Julvan Moreira de Oliveira (2009) faz um resgate dos estudos sobre o negro no Brasil do final do século XIX e início do XX até os dias atuais. Não será possível, neste trabalho, arrolar os estudos da constituição da imagem do negro na sociedade, mas importa aqui ressaltar a ideia, de alguma forma prevalecente até os dias atuais, de que a mestiçagem diferenciaria o Brasil das outras experiências diaspóricas na medida em que a relação entre africanos, indígenas e portugueses teria ocorrido de forma harmoniosa. Oliveira (2009, p. 98-100) remete aos estudos de Gilberto Freyre de 1933, principal expoente deste pensamento, para traduzir a forma pela qual o racismo brasileiro foi encoberto pela ideia de paraíso racial evocado pelo mito da democracia racial.

No posfácio do livro de Carlos Moore, Gilberto Neves denuncia o mito:

O racismo à brasileira opera sua estratégia hegemônica, alicerçado na ideologia da crença geral em uma suporta "harmonia racial" entre negros e brancos, fruto da "nossa" miscigenação. A causa da exclusão social dos negros seria a "pobreza" e se resolveria com mais desenvolvimento econômico. O efeito prático da ideologia da "democracia racial" foi o de limitar o alcance da consciência histórica antirracismo e impedir que as instituições estatais concebessem a formulação de políticas públicas de promoção dos negros. O debate do antirracismo na sociedade e na

academia deparou-se duradouramente diante de barreiras culturais impenetráveis, reduzindo-o aos movimentos negros em luta.

A proeminência atual da questão racial nas políticas de governo, por força da luta dos movimentos negros, tem como novidade centralmente a compreensão de que o racismo é um fenômeno específico que produz uma desigualdade estruturados negros em relação aos brancos e de que a superação desta desigualdade deve ser feita por meio de medidas estatais igualmente específicas de promoção dos negros. Mostraram-se impotentes para a alteração da desigualdade racial as políticas universalistas, sejam de viés liberal ou socialista (NEVES In: MOORE, 2010, p. 112).

Também Marcelo Paixão faz interessante crítica sobre como as componentes indígenas e negras se relacionam dentro da ideia de mestiçagem:

Desse modo, o que nos separaria de outros povos não seria propriamente a tolerância racial, mas sim o fato de que, no processo de transformação do Brasil rumo a nos tornarmos uma Europa Tropical, as origens étnicas e raciais de cada um não seriam levadas em consideração, ou tanta consideração. A partir desse entendimento, cada um estaria devidamente limpo de suas marcas, físicas e culturais, negras ou indígenas, mais ostensivas" (PAIXÃO, 2008, p. 24) (grifo meu).

Esse assunto é discutido por Nilma Lino Gomes no texto Cultura Negra e Educação. De acordo com a autora, raça não deve ser definida a partir de seu componente biológico, mas sim através de construção social, cultural e histórica, onde as diferenças fenotípicas estejam ligadas a um processo de captura destas pela cultura como forma de classificação do ser humano (2003, p. 76). Gomes chama atenção para o perigo da relação entre universalismo e particularismo. O primeiro engendra um discurso voltado ao biológico, afinal negros e brancos tem a mesma composição genética. No entanto, é preciso entender que o adjetivo negra adicionado à cultura remete ao entendimento de que "a produção cultural oriunda dos africanos escravizados no Brasil e ainda presente nos seus descendentes tem uma efetividade na construção identitária dos sujeitos socialmente classificados como negros (GOMES, 2003, p.78)". E, ao afastar a ideia de qualquer essencialismo e de folclorização da cultura negra, Gomes afirma:

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um "nós", de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse "nós" possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (GOMES, 2003, p. 79).

Apagada suas marcas, a representação simbólica do negro no Brasil esteve arraigada em preconceitos e invisibilizada através da naturalização de um sistema histórico de enxergar o mundo balizado nos princípios da negação à diferença. A construção simbólica de sistemas de representação negativos sobre o negro se dá a partir da lógica que Porto-Gonçalves chama de um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 11).

E, nesse sentido, Gomes completa:

Isso que fica parecendo algo natural nas sociedades de classes, vamos pensar assim, se você faz o recorte e a leitura racial profunda e densa você vai ver que é uma mistura do resultado do capitalismo e do

racismo, é muito mais complexa a engrenagem e é isso que tem que ser desvelado. E aí entra meu mantra que sempre vou falar, que raça é estrutural e estruturante no Brasil. Nas relações econômicas, sociais, na cultura. Por isso não dá para pensar que ela é alguma coisa que acrescenta, um tema que se acrescenta, "ah, se eu acrescentar aqui a questão racial vai ficar ainda mais complexo". Não, já é complexo porque a questão já faz parte, a própria ausência dela é a forma dela fazer parte no contexto do Brasil, das relações raciais brasileiras (GOMES, 2016) (grifo meu).

Ao falar que raça é estrutural e estruturante no Brasil, Gomes lança as bases da explicação de por que o racismo não é uma questão subjacente à questão de classe, mas sim articulada a ela. A partir daí, a autora compreende que "o negro é o ponto de referência para a construção da alteridade em nossa sociedade (GOMES, 2003, p. 80)". Essa discussão apontada acima coloca em evidência tanto o racismo brasileiro engendrado pelo mito da democracia racial como a necessidade da configuração da identidade negra7. Sobre essa discussão no contexto do paradigma moderno capitalista, Boaventura Sousa Santos contribui para o entendimento da relação entre o universal e o particular nas políticas de Estado:

Uma política de igualdade que nega as diferenças não inferiorizadoras é, de facto, uma política racista. Como vimos, o racismo tanto se afirma pela absolutização das diferenças como pela negação absoluta das diferenças. Sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadoras, uma política de igualdade genuína é a que permite uma articulação horizontal entre identidades discrepantes e entre as diferenças em que elas assentam.

(...) A realização deste imperativo tem de superar múltiplos e difíceis obstáculos. Em primeiro lugar, o peso da normalização antidiferencialista é tão grande na modernidade capitalista que a afirmação da diferença redunda quase sempre em reconhecimento de desigualdade e, nesta medida, a articulação horizontal entre as diferenças tende a deslizar para uma articulação vertical. Este deslize está relacionado com um outro obstáculo modernista, de recorte epistemológico e que consiste em as diferenças serem conhecidas por uma forma de conhecimento que as não reconhece. Efetivamente, a ciência moderna é um paradigma epistemológico assente numa versão extrema de universalismo antidiferencialista cuja hegemonia foi obtida a custa de sucessivos epistemicídios cometidos contra os conhecimentos rivais. E como estes conhecimentos foram sempre formas de racionalidade constitutivas de identidade e diferenças socialmente constituídas, os epistemicídios redundaram sempre em identicídios. Recorrer, nestas circunstâncias, ao conhecimento moderno para identificar as diferenças não pode deixar de redundar na descaracterização destas.

Isto significa que uma nova política de identidade e de diferença pressupõe um novo paradigma epistemológico cujas linhas gerais enunciei nos capítulos 2 e 3. O conhecimento e o reconhecimento das diferenças pressupõe a prevalência do conhecimento-emancipação e da ecologia dos saberes (SANTOS, 2010, p. 313-314) (grifo meu).

É nessa perspectiva que seguiu a análise texto Para entender o negro no Brasil de hoje escrito por Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, cujo

Objetivo que eu e Kabê colocamos à época era que a gente queria fazer um livro que já saísse com uma concepção afirmativa. Não queríamos repetir aquilo que os livros – quando falam sobre a questão racial ainda, hoje menos, mas naquela época muito – reproduziam: todas as imagens estereotipadas, imagens negativas, os velhos Debret da vida.

Um dos trabalhos de superação do racismo que eu acredito é que você traga também à visibilidade imagens e cenas dos negros e das negras como sujeitos da história, como pessoas humanas, como produtores de conhecimento, produtores de cultura. Então não é falar assim: "Ah, nós vamos dar uma outra imagem do negro". Não! É dar a imagem que as pessoas negras têm, porque nós temos tudo isso. Nós temos tanto a história de opressão, de discriminação, de racismo, quanto de luta, de resistência, de produção, como tantos outros grupos étnico-raciais no mundo (GOMES, 2016).

Essa concepção afirmativa relaciona-se com a construção de uma identidade negra a partir da consciência negra e nesse sentido,

Os Estudos Afro-Brasileiros enegrecem a educação, a Pedagogia e as outras ciências. Princípios para conduzir processos de investigar, de aprender e de ensinar, podem buscar referência (...) no Parecer CNE/CP 03/2004, que indica: "a consciência política e histórica da adversidade; o fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo" (SILVA in ABRAMOWICZ & GOMES, 2010, p. 45).

ANÁLISE DOS EIXOS RESISTÊNCIA, CORPOREIDADE E ANCESTRALIDADE ATRAVÉS DO TEXTO

As supressões e mudanças do texto Para entender o negro no Brasil de hoje (2004) que ocorreram nos outros suportes foram analisadas em pesquisa de mestrado (TEIXEIRA, 2016), mas este artigo está trabalhando somente com a publicação original do ano de 2004, pois esta revelou-se ser uma publicação que ultrapassou a esfera de material didático para EJA e alcançou outros status, ganhando uma proeminência muito grande e sendo um marco para a luta antirracista, tanto em termos de aplicação da Lei 10.639/2003, como no âmbito da produção de material didático e, ainda, na esfera da educação de pessoas adultas e as relações com a população negra.

Para a análise do texto elegeu-se três eixos que o permeiam e que, embora apresentados separadamente, articulam-se profundamente entre si e com os conceitos Identidade e Alteridade. São eles: Ancestralidade, Corporeidade e Resistência.

O Capítulo 7, último capítulo do livro, intitula-se Homens e mulheres negros: notas de vida e de sucesso (MUNANGA & GOMES, 2004, p. 199) e remete ao eixo Ancestralidade. Nele, há menção a 41 personalidades negras de diversas épocas, passando de Luísa Mahim à Lélia Gonzales, nomes importantes para a trajetória do movimento negro, entre eles: Abdias do Nascimento, Gilberto Gil, Joel Rufino dos Santos, Mãe Stella, Mestre Didi, dentre outros.

O texto de apresentação do Capítulo 7 questiona "Quantos homens e mulheres negras colaboraram para a construção do nosso país? Quantos resistiram às desigualdades e discriminação e lutaram por uma sociedade justa e igualitária?" (2004, p. 199) e enfatiza que ali não estarão todos os nomes inscritos devido ao limite do livro e que os nomes presentes representam "parte desta luta e da força do povo negro" (2004, p. 199).

De acordo com depoimento de Nilma Lino Gomes sobre a confecção do livro:

Nós também tentamos à época fazer uma parte de pequenas biografias de negros e negras que desempenham papéis na sociedade, não só papéis considerados de importância social, como papéis na luta, na construção do Brasil, e não só na construção da história do negro (...). Foi um ensaio que nós fizemos, porque depois nós temos hoje várias publicações que trabalham um pouco nesse campo com personalidades negras. E hoje, eu colocaria outras pessoas também. Mas à época foi o possível, que eu acho que foi coisa inovadora para aquele momento.

Porque para o professor e a professora, para o estudante, muitas vezes, (...) no próprio contexto das relações raciais no Brasil, no contexto do racismo brasileiro, sempre alguns de nós viram as grandes referências, referências de sucesso. Tudo bem que isso acontece também com outros grupos, mas nós estamos falando especificamente de negros e negras no contexto do racismo. Então, tem hora que alguns de nós somos eleitos como as grandes referências, e sempre muito ligada àquela ideia da meritocracia, do esforço individual, e tudo o que nós não acreditamos e não queríamos passar no livro é de que as questões de uma pessoa negra no Brasil que consegue certa visibilidade, que isso é porque ela é especial de alguma forma. Claro que as pessoas podem ser especiais em termos dos seus esforços, da sua luta, etc, mas o que nós queríamos mostrar é que especiais são muitas e muitas pessoas, não só algumas, e que essa ideia da grande referência única, "ah, fulano nas artes, fulano na literatura, fulano na pintura, fulano na televisão", pensando na população negra brasileira, na realidade, se você fizer uma leitura crítica, é a própria expressão do racismo, da desigualdade racial, da falta de oportunidade que negros e negras têm, porque não faz sentido você ser 53% de uma população e ser tão sub-representado principalmente em determinados lugares como o de poder, de decisão, de visibilidade, e está mais do que super-representado nos lugares do trabalho assalariado, nos lugares da pobreza (GOMES, 2016) (grifo meu).

O capítulo das biografias ancora-se em concepções importantes da Educação das Relações Étnico-Raciais que são a forma pela qual as sociedades africanas lidam com o seu passado. As biografias representam a busca à África, sem perder de vista a origem do racismo no Brasil, na medida em que o resgate de memórias assentes em "africanidades fortalecem e dão rumo à consciência negra, que situa os negros no seu pertencimento étnico-racial e lhes dá a energia para lutar contra as desigualdades e opressões, exigindo reconhecimento de sua história e cultura" (SILVA in ABRAMOWICZ & GOMES, 2010, p. 50).

A partir disso, as biografias encarnam a mesma busca pela tradição, pela ancestralidade, presente de forma orgânica nas diversas sociedades africanas, por tratarem de memória, de africanidades, de construção de uma narrativa valorativa da identidade negra. No livro de Munanga e Gomes, esses elementos aparecem explícitos no Capítulo 1 (2004, p.11) chamado "O Brasil, afinal o que é?":

Os brasileiros de ascendência africana, ao contrário dos brasileiros de outras ascendências (europeia, asiática, árabe, judia, etc.), ficou por muito tempo privado da memória de seus ancestrais. Por isso, a Lei Nº 10. 639, promulgada pelo Presidente da República Federativa do Brasil em 2003, depois de 115 anos de abolição da escravidão, veio justamente reparar essa injustiça feita não apenas aos negros, mas a todos, sem discriminação de idade, sexo, gênero, etnia e religião (2004, p. 18) (grifo meu).

Também no Capítulo 4 A resistência negra: das revoltas ao movimento negro contemporâneo, (2004, p. 107) o texto deu ênfase à memória e à ancestralidade negra no item O movimento das mulheres negras (2004, p. 133):

Enquanto sujeito importante na construção da história do nosso país, as mulheres negras vêm construindo uma trajetória de muita luta, perseverança e sabedoria. As vozes das nossas antepassadas, com suas dores e lutas ainda ecoam entre nós e servem de exemplo para que não desistamos do nosso objetivo de construir uma sociedade digna para todos (2004, p. 136) (grifo meu).

Conhecer a história de negros e negras, portanto, faz-se necessário para a

assunção orgulhosa da condição de negro, atrelando à identidade individual o ser negro coletivo. Munanga completa: "O eminente historiador Joseph Ki-Zerbo exorta os africanos a estudarem sua história (...) e sublinha a importância da memória, necessária às operações do espírito e indispensável à coesão da personalidade individual e coletiva" (MUNANGA, 2012, p. 53).

Com isso, a decisão de tornar-se negro, africano ou afrodescendente, passa pela "restauração de nossa memória comum; (...) ato revolucionário de libertação" (SILVA in ABRAMOWICZ & GOMES, 2010, p. 45).

A luta contra o racismo, a escravidão e o colonialismo assume no livro não só o aspecto político, mas também o cultural, diante da forte presença africana na vida dos brasileiros. O Capítulo 5 A produção cultural e artística dos negros no Brasil (2004, p. 139) trata desse tema a partir da religiosidade e da tradição, dentro do eixo Ancestralidade.

O item Religiosidade negra: resistência político-cultural contém o seguinte parágrafo:

Compreender a tradição religiosa afro-brasileira, recontar a história do povo negro na África pré-colonial, pós-colonial e, em nosso caso específico, durante e após o regime escravista brasileiro significa compreender um passado que para muitos de nós é desconhecido. Este passado e o modo como foi construído interfere e interferirá em nossas crenças e nas formas de inserção e vivência do mundo atual, seja enquanto negros, brancos e indígenas brasileiros (2004, p. 140) (grifo meu).

Esse é um importante trecho para a compreensão da retomada à África, ao lugar da memória, e ao que alguns estudiosos chamam tradição. Essa discussão é importante na medida em que situa a cultura no movimento dinâmico da história, evitando alguns essencialismos que podem ser prejudiciais para a construção da identidade negra na diáspora. Por exemplo, Kwame Anthony Appiah remete a relação modernidade e tradição ao âmbito da própria modernidade que preconiza a dicotomia aos seus objetos em termos epistemológicos. E esta epistemologia está (ou esteve) durante muito tempo ligada à racionalidade moderna e à inerente forma de enxergar as práticas religiosas africanas:

Com tal explicação da racionalidade, vê-se por que a falsidade aparentemente óbvia das crenças do sacerdote achanti [por exemplo] poderia ser encarada como prova de sua irracionalidade. Pois, como poderia ele ter aquirido e mantido essas crenças, caso seguisse a prescrição [racional moderna] de sempre procurar modificar as próprias crenças de maneira a tornar mais provável sua veracidade? A resposta é simples. O sacerdote adquiriu suas crenças da maneira como todos adquirimos o grosso de nossas próprias crenças: sendo- lhes ditas coisas enquanto ele crescia (APPIAH, 1997, p. 168) (grifo meu).

Por isso, para compreender as religiões africanas, especialmente após o colonialismo e as modificações da chamada África tradicional em virtude do contato com o europeu, é preciso, primeiro, entender a pluralidade epistêmica dos diversos grupos humanos, pois segundo Appiah: "É esse fato que nos habilita a nos opor à tese de que as crenças tradicionais são simplesmente irracionais" (1997, p. 169).

No texto de Munanga e Gomes esta preocupação aparece em outro parágrafo:

A religiosidade negra é rica e variada. No Brasil, nossos ancestrais africanos enriqueceram a nossa cultura com diferentes expressões e formas de se relacionar com o mundo mágico e sobrenatural.

A relação com o mundo que podemos chamar de mágico pode ser considerada como um universal do humano. Todos os

grupos sociais, em diferentes épocas e espaços, constroem formas de se relacionar com o mundo desconhecido, na busca de caminhos e explicações que lhes ajudem a entender o enigma da vida e da morte, o sentido de ser e estar no mundo (2004, p. 139).

Portanto, no processo de fragmentação das identidades africanas no momento da escravização e posterior recriação dos elementos africanos nas diásporas, a religiosidade e outras práticas culturais são formas de resistências onde os corpos negros guardam as referências da tradição africana herdada dos ancestrais.

Tema caro à história e à cultura africana e afro-brasileira, o mesmo Capítulo 5 revela também o eixo Corporeidade, presente nas manifestações de origem africana, tidas como um dos símbolos de resistência negra no Brasil:

De uma ponta a outra do continente americano e do Brasil a população negra utilizou o corpo como instrumento de resistência sociocultural e como agente emancipador da escravidão. Seja pela religiosidade, pela dança, pela luta, pela expressão, a via corporal foi o percurso adotado para combate, resistência e construção da identidade (2004, p. 152).

Assim, a capoeira, o funk e o rap estão inseridos no capítulo e com uma boa explicação do porquê estudá-las:

Ao africano escravizado no Brasil e aos seus descendentes que nasceram sob o regime da escravidão era interditado o acesso ao seu próprio corpo. Seus corpos eram obrigados a trabalhar sem cessar, de acordo com o ritmo da plantação, da mineração, da Casa-Grande, ditado pelo mundo dos brancos. Também eram obrigados a se comportar de determinada maneira e a atuar no cotidiano inventado pelo colonizador da forma como este julgava necessária e apropriada. O corpo do escravo era violentado pelos senhores e senhoras de forma bestial, para atender desejos e fantasias sexuais, as mais diversas.

(...)

O corpo, que já era um forte símbolo de identidade para os diferentes povos africanos, expresso por meio dos penteados, das escarificações (marcas feitas na pele com instrumento cortante) e perfurações que os nossos ancestrais traziam nas suas peles, passa por um processo de ressignificação no contexto da escravidão e do pós-abolição.

(...)

Nesse processo, a tradição gestual e oral destacou- se como um dos principais elementos.

Os africanos escravizados introduziram uma vigorosa identidade corporal e musical nas terras por onde passaram. Por isso, para o negro africano deportado para as Américas, os maracatus, os afoxés, o soul, o jazz, o reggae, o mambo, o samba, o funk, o hip-hop e, entre outras expressões, a capoeira, podem ser consideradas como as linguagens que mantém viva a transgressão herdada dos nossos ancestrais da África Negra (2004, p. 152-154) (grifo meu).

A corporeidade para Nilma Lino Gomes assume uma posição central para compreensão da africanidade, pois de acordo com ela:

Enquanto imagem social, o corpo é a representação exterior do que somos. É o que nos coloca em contato com o mundo externo, com o "outro", por isso ele carrega em si a idéia de relação. Sabendo que a identidade negra em nossa sociedade se constrói imersa no movimento de rejeição/aceitação do ser negro, é compreensível que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo revelem uma maneira tensa e conflituosa de "lidar" com a corporeidade enquanto uma dimensão

exterior e interior da negritude (GOMES, 2003, p. 80).

E nesse processo histórico e cultural de inferiorização do corpo negro no Brasil, Nilma Lino Gomes afirma que "o papel da discussão sobre cultura negra na educação [é]: ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética (GOMES, 2003, p. 81)".

O último parágrafo do Capítulo referente à capoeira fala sobre como

A prática da capoeira possui uma estrutura complexa. Cada elemento pode ser compreendido como parte de uma grande estrutura: a roda, o jogo, o corpo e os instrumentos. Cada um possui significados, rituais, ritmos específicos que, no seu conjunto, constituem o jogo, a luta, a arte, a expressão corporal e uma forma de discurso não-verbal (2004, p. 156) (grifo meu).

Esse trecho traduz a importância do corpo no diálogo travado no jogo e, indo além, nas próprias ressignificações da experiência da diáspora em território brasileiro. Em artigo denominado Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos (2012), Gomes debate o papel da escola como protagonista da criação de uma nova episteme que incorpore valores africanos e afro-brasileiros na forma de se pensar educação e faz o relato de uma apresentação teatral sobre Besouro de Mangangá8, um grande capoeirista:

A trajetória de Besouro, suas experiências, desafios, lutas por justiça, contradições e coragem vividas nos anos 20 do século passado são conhecidas não só dentro do universo da capoeira, mas também por aqueles que vivenciam com orgulho a cultura afro-brasileira. São vivências fortes da trajetória de um homem que remetem a situações específicas da população negra e, ao mesmo tempo, às lutas das camadas populares no Brasil.

(...)

Por meio da história daquele capoeirista, narrada de forma artística e ritualística, muito do Brasil pós-abolição, da vida dos negros na Bahia, da luta, da resistência negras, dos encontros e desencontros afetivos, da política, da organização da população negra foi contado e aprendido pela plateia. (GOMES, 2012, p. 101-102) (grifo meu).

Embora Gomes esteja falando de uma peça teatral, é importante salientar a ênfase na localização histórica do personagem Besouro, seu aspecto biográfico e as possibilidades que a capoeira traz para a educação afrocentrada, considerando tanto a ancestralidade, como o corpo e a resistência.

Sobre a relação entre a estética negra, o funk e o rap, Nilma Lino Gomes aponta o cabelo como importante veículo de afirmação identitária e de africanidade:

Apesar da ruptura na estrutura social causada pela transplantação dos africanos para o Novo Mundo, pelo processo de despersonalização e de fragmentação da identidade, as formas de recriação cultural através da manipulação do cabelo – que podem ser vistas no interior da escola, nos bairros populares, nos bailes funks, no movimento hip-hop, nos grupos de dança afro –, continuam impregnadas de africanidade (GOMES, 2012, p. 83).

Levando em consideração que as marcas corpóreas já eram significativas do ponto de vista cultural na África, ao chegarem ao Brasil por meio da diáspora essas marcas adquirem dupla relevância: primeiro, a de resistência frente a um regime opressor e sequestrador da humanidade dos africanos; e, segundo, o favorecimento do diálogo corporal quando, no Brasil pós-abolição, aos negros foi privado o acesso às letras. Domínio privilegiado do modelo civilizacional moderno, a esse grupo que esteve prejudicado pelos processos

escolares, foi necessário desenvolver outros tipos de grafia na sociedade. Essas maneira de existir ainda hoje não é compreendida nos processos educacionais e correspondem aos maiores problemas da população afro-descendente no Brasil que é a sua não representação, ou representação estereotipada, nas escolas e livros didáticos, causando evasão e comprometimento na educação do negro brasileiro.

Alguns dados são apontados por Marcelo Paixão sobre a inconclusão da abolição no Brasil:

Quando os indicadores sobre a taxa de analfabetismo no Brasil em 1980 eram combinados com a variável cor ou raça, observa-se que o quadro de precariedades ficava ainda mais nítido. Naquele ano, em todo o País, quase 40% dos pretos e pardos eram analfabetos, ante 16,1% dos brancos. No Nordeste, mais da metade dos pretos e pardos era analfabeta, diante de 34,8% dos brancos. No conjunto das demais regiões geográficas do País, jamais a taxa de analfabetismo dos pretos e pardos deixava de ser inferior a 25% (entre os brancos residentes fora do Nordeste, a taxa mais alta era encontrada no Norte com 19,2%). Ou seja, na década que se comemoraria a abolição da escravidão, quase metade dos afro-brasileiros não sabia nem ler, nem escrever (PAIXÃO in MORAES, 2012, p. 78).

Do ponto de vista da valorização das manifestações negras e de sua imbricação com a realidade afro-brasileira, o item Estilos musicais da juventude negra: o rap e o funk do Capítulo 5 apresenta aos leitores que "os dois estilos possuem uma mesma origem – a música negra americana – que incorporou a sonoridade africana, baseada no ritmo e na tradição oral" (2004, p. 163).

Uma passagem importante do subitem Características do funk é sobre como existe

(...) intolerância, sobretudo das camadas médias em relação ao funk como estilo musical negro e da periferia, que resgata o lado festivo da vida. Há, ainda, objeções em relações às letras de algumas músicas, sobretudo, quando estas apelam para uma leitura preconceituosa sobre a mulher (2004, p. 165).

Muito embora este estilo musical tenha sido incorporado pela indústria cultural e seja apreciado por setores da classe média, de uma maneira geral, ele é visto pela população como uma música inapropriada. O boxe Para refletir sobre o estilo funk (2004, p. 165) coloca justamente essa questão e pontua: "Muitos reagem contrariamente ao funk por acreditar que nos bailes prevalecem a violência e o medo. Será que, nesse caso, não se está reproduzindo uma leitura preconceituosa sobre o negro e as expressões juvenis da periferia?" (2004, p. 165).

Já sobre o rap, inserido no contexto do hip-hop, importante observação deve ser destacada no subitem Características do rap:

Desde então, o rap aparece como um gênero musical que articula a tradição ancestral africana com a moderna tecnologia, produzindo um discurso de denúncia da injustiça e da opressão social, racial e policial, a partir do seu enraizamento junto a grupos negros urbanos. Os rappers se vêem como porta-vozes da periferia, assumindo a dimensão da denúncia em suas letras e formas A questão de gênero volta a ser destacada – desta vez em um boxe – a partir da diferenciação dos lugares entre homens e mulheres ocupados nos elementos do hip-hop: break, grafite e o rap. O boxe revela a atitude de jovens negras que propuseram a reflexão crítica deste comportamento dentro do movimento hip-hop articulando as questões de gênero e raça.

Podem-se entender a importância dada à história da capoeira, do funk e do rap – que agregam aspectos filosóficos e relevantes da corporeidade e expressões africana e afro-brasileira – a partir do lugar da cultura dentro das ciências. Será impossível nos limites deste trabalho realizar discussão sobre a história da ciência, mas, diante da constatação de que a ciência se insere no

campo da modernidade, é relevante afirmar a pertinência da cultura para o campo da história. E de como este se situa enquanto ciência e enxerga a aplicação da Lei 10.639/2003, na medida em que a história e a cultura da África revela-se um campo fértil de ação. Ainda nesse debate, Nilma Lino Gomes responde sobre as dificuldades de aplicação da Lei 10.639/2003 e sobre alguns argumentos que eventualmente surgem a respeito da África não haver historiografia, sobre a questão da oralidade como fonte:

O campo da produção do conhecimento, nesse caso, ele fica... como eu diria para não ser injusta? Eu acho que quando você chega naquele núcleo duro dos grandes especialistas do tema, da história, eu acho que eles ficam atrás do movimento social. O movimento social está à frente deles, na leitura que o movimento social faz de mundo. Inclusive, com todos os problemas financeiros, de circulação, hoje, o movimento negro e pesquisadores, que podem não ser orgânicos do movimento negro, mas são pesquisadores antirracistas, negros e brancos, têm uma circulação com grupos fora do Brasil, no campo internacional, viajam, conhecem outros países, falam: "olha, vou procurar esse material, aí", encontra um material interessante, traz, mostrando que já tem, digamos assim, estudiosos do tema, historiadores, que colocam por terra essa ideia de que a África não tem história, não tem escrita, é tudo oralidade. Eu acho que quem está no campo avançado da discussão da história já sabe que isso não se concretiza. Agora, quando vemos um grande, uma grande historiadora aqui no Brasil proferir um discurso desse, mostra o quão desatualizada essa pessoa está do próprio campo da história. Aí, não é da história da África, é do campo da história. E às vezes são grandes nomes que coordenam grandes pesquisas. E eu acho também... acho não, tenho certeza: quando a Lei começou a ser implementada surgiu uma tensão no campo acadêmico entre os historiadores e os outros profissionais que não eram da história. E surgiu um certo ciúme entre alguns grupos, inclusive, e, nesse momento, uma disputa com alguns discursos que destituíam os outros que não eram historiadores do lugar do saber, do conhecimento. "Não, isso aí não tem nada de conhecimento histórico porque eles não são historiadores, então o que eles estão produzindo é qualquer outra coisa, ah, eles estão produzindo política, produzindo militância". Essa que foi a discussão nesse período de 2003, 2004, 2005, 2006. Ficou muito quente essa discussão. Tanto na antropologia com os estudos antropológicos de relações raciais como no campo da história, sempre grupos consideravam que eles detinham o conhecimento histórico e antropológico sobre os temas de relações raciais, cultura negra ou história da África e que as outras pessoas estavam invadindo esse campo e politizando a ciência. Como se política e ciência fossem duas coisas distintas, separadas.

(...)

O mundo é muito mais. A experiência humana e social, cultural do mundo é muito maior do que sentarmos na nossa cadeirinha na frente do computador e produzir os nossos textos. Quando sai o texto, ele já desatualizou perto da dinâmica da sociedade. Sai meu texto novinho aqui, mas passaram 10 dias, muitas vezes aquilo que eu escrevi ali já mudou radicalmente, teve uma inflexão. Acho que é isso que um pesquisador sintonizado com seu próprio tempo tem que acompanhar. E nós não damos conta de acompanhar. A primeira postura de quando chega alguém com uma coisa nova que diz respeito ao meu campo é eu parar, ficar alerta. Deixa eu entender isso aqui, deixa eu escutar, deixa ver o que eu sei, antes de destituir aquela pessoa do lugar do conhecimento. Porque se pararmos para analisar, como a ciência avançou tanto nas suas verdades, tantas verdades científicas que foram derrubadas pela própria dinâmica da vida social.

E hoje, para quem trabalha com formação de professores, para quem está na universidade, é o grande desafio diante da dinâmica do conhecimento, da circulação do conhecimento, da circulação da informação, da forma como as pessoas acessam o próprio conhecimento e a informação. Muito diferente da minha geração, hoje, se um estudante quiser, ele entra no Museu do Louvre. Ele nunca pisou no Louvre, mas entra no site, faz uma visita. Isso na minha geração era impensável, só tínhamos fotos e nunca imaginávamos que um dia conseguiríamos entrar no Museu do Louvre. Hoje a pessoa pode não entrar no Museu do Louvre na vida offline, digamos assim, mas pode entrar na vida online e produz um conhecimento sobre aquilo ali. Aí eu vou destituir [a pessoa]? "Mas você não esteve lá fisicamente, eu estive." (risos) Como é que fica isso? Isso, para ciência hoje, para quem é pesquisador e para quem é professor, são questões muito sérias, e que a nossa geração ainda reluta, de alguma forma, a lidar com essa dinâmica porque ela é muito rápida, é uma mudança muito rápida, e se nós não conseguimos nos posicionar bem nesse mundo em que vivemos hoje, começamos a ficar inseguros e amedrontados com aquilo que é o nosso conhecimento e o nosso saber. Então, como eu me sinto amedrontada, a minha reação com o outro vai ser de arrogância, (...) vai ser de destituição do saber dele, de desvalorização, ao invés de eu falar: "Opa, o que está acontecendo com o mundo? Deixe-me entender". Isso não destitui o meu saber, não destitui o meu conhecimento, mas traz algo novo, com certeza, e traz visões diferentes sobre o mundo, sobre as coisas, sobre o conhecimento. É isso que é o mundo hoje. E vai ficar cada vez mais complexo. A coisa não volta atrás (GOMES, 2016) (grifo meu).

Desse modo, é possível que essa maneira da ciência perceber as diferenças e as dinâmicas sociais interfira na importância dada aos temas como capoeira, funk ou rap para o aprendizado escolar, ou seja, o lugar ocupado pela corporeidade negra na escola e em seus conteúdos. Admitir que a produção de conhecimento pode vir de inúmeros referenciais é admitir que a base na qual o conhecimento científico hegemônico se apoia e se legitima não é a única verdade e que existem maneiras diversas do corpo interferir na realidade. São temas importantes para construção da alteridade.

Se levado em consideração o elevado índice de analfabetos entre os grupos que se declaram negros ou pretos e em sua alta presença na educação de jovens e adultos, à essa discussão epistêmica agrega uma outra leitura do que é educação de jovens e adultos e quem são os seus sujeitos.

No caso da EJA, o grande desafio aí é olhar para esse sujeito da EJA, esse aluno da EJA, como alguém que produz conhecimento, que produz saber, e não como alguém defasado, porque esse é um problema. Muitas vezes os professores vão trabalhar com a EJA e são até bem intencionados com o campo da EJA, mas já entram em sala de aula com esse imaginário: "eu estou trabalhando com os defasados, com aqueles que não acessaram o conhecimento na idade 'certa'", como ouvimos falar bastante aí na área da educação. Então [nessa lógica], eu tenho que repor para eles aquilo que eles perderam e eles têm que correr atrás do prejuízo (GOMES, 2016).

O Capítulo 6 Racismo, discriminação racial e ações afirmativas: a sociedade atual (2004, p. 171) apresenta um panorama da luta política contra o racismo no Brasil e contém termos importantes que dizem respeito ao entendimento da questão racial, analisados pelo prisma do eixo Resistência.

Estes termos são apresentados aqui como verbetes e referem-se aos conceitos de raça, etnia, racismo, etnocentrismo, preconceito racial, discriminação racial e ações afirmativas, com intuito de localizá-los no panorama político da época em que o livro foi escrito – 2003, 2004. Denominados de verbetes, pois são

explicativos quanto ao seu significado na sociedade de hoje, o parágrafo abaixo, presente no texto reduzido, explicita essa posição:

Podemos dizer, então, que, ao final de 2004, a sociedade brasileira vive um momento ímpar na construção de políticas públicas universais e específicas que respeitem as diferenças e garantam oportunidades iguais para todos. Ainda há muito que lutar e que se construir. Engana-se quem pensa que esses passos dizem respeito somente ao século XX e ao terceiro milênio. Na realidade, desde que o primeiro africano foi escravizado e trazido à força para essa terra que hoje chamamos Brasil, a luta e a resistência do povo negro já havia começado. E todos nós somos herdeiros dessa luta e dessa força: negros, brancos, índios, amarelos, asiáticos (2004, p. 195) (grifo meu).

A localização e conceituação dos verbetes auxiliam o estudo histórico de atuação do movimento negro no combate ao racismo. Kabengele Munanga traz essa discussão e explica porque, de acordo com ele, o racismo e as teorias que o justificam precisam ser conhecidas:

Criado por volta de 1920, o racismo enquanto conceito e realidade já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem sempre têm um denominador comum. Quando utilizamos esse conceito em nosso cotidiano, não lhe atribuímos os mesmos conteúdo e significado, daí a falta do consenso até na busca de soluções contra o racismo (MUNAGA, 2003, p. 7).

Os Capítulos 3 intitulado A resistência negra no regime escravista (2004, p. 67) e o Capítulo 4, já mencionado, se organizam em harmonia com esta ideia. Ao falar sobre as resistências negras no Brasil atual, desde o período escravista, os autores localizam historicamente a luta do negro no Brasil. O Capítulo 3, trata das resistências negras no período escravista e tem como objetivo desmistificar a visão de passividade da população negra que encontra respaldo ainda nos dias atuais na constituição do racismo:

Durante muitos anos, no Brasil, acreditou-se que o africano escravizado sofreu de maneira passiva todos os maus-tratos praticados pelos senhores. Essa crença interferiu e interfere, ainda hoje, no imaginário constituído em nossa sociedade a respeito dos nossos antepassados africanos e dos seus descendentes na atualidade: negros e negras brasileiras (2004, p. 67) (grifo meu).

Também o boxe explicativo sobre o dia nacional da consciência negra encarna esse espírito:

O Dia Nacional da Consciência Negra
O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou em 9 de janeiro de 2003 a Lei nº 10.639 que altera a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional incluindo nesta mais três artigos que versam sobre a obrigatoriedade da inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos públicos e particulares de ensino da Educação Básica. A lei também acrescenta que o dia 20 de novembro (considerado dia da morte de Zumbi) deverá ser incluído no calendário escolar como dia nacional da consciência negra, tal como já é comemorado pelo movimento negro e por alguns setores da sociedade (2004, p. 90).

O Capítulo 4 focaliza as manifestações de resistência dentro do contexto pós-abolição do século XX, reafirmando que "a herança de coragem, força e organização que os nossos ancestrais africanos e negros brasileiros deixaram é digna de orgulho e deve ser contada e recontada" (2004, p. 115).

Aqui os eixos Ancestralidade e Resistência se encontram e estão presentes

em Kabengele Munanga quando ele pontua:

A questão da africanidade nas diásporas está relacionada à questão das resistências culturais, que por sua vez desembocaram em identidades culturais de resistência em todos os países do mundo, beneficiados pelo tráfico negreiro. O Brasil é um deles, ou melhor, é o maior dos países beneficiados pelo tráfico transatlântico e aquele que oferece diversas experiências de africanidade em todas as suas regiões, do norte ao sul, do leste ao oeste (MUNANGA, 2009, p. 37).

A construção e utilização do termo movimento negro é datado de fins da década de 70 (CARDOSO, 2002) em um momento peculiar da história do Brasil, onde novos movimentos sociais e identidades coletivas emergiam no cenário político nacional. Embora a reabertura política em fins da década de 70 sinalizasse um momento de maiores possibilidades para o ressurgimento do movimento negro, as atividades coloniais também precisam ser estudadas para o combate ao racismo e para conhecimento das pautas do movimento negro contemporâneo. E é nesse sentido que o item Quilombos (2004, p. 67), o subtítulo Um pouco da história de Palmares (2004, p. 75) e o boxe Mas, afinal, quem foi Henrique Dias? (2004, p. 80), aparecem.

Este último é um fato importante na medida em que Henrique Dias foi um homem de seu tempo, negro, escravizado, que atuou no combate aos holandeses, a favor dos portugueses na perseguição ao Quilombo dos Palmares e que desperta alguns comentários sobre sua suposta atuação contraditória enquanto homem negro:

Para enfrentar os holandeses, que foram expulsos em 1654, os portugueses ofereceram a liberdade (ou alforria) aos escravizados que lutassem contra os invasores. Muitos deles aproveitaram essa situação e, ao invés de lutar, fugiram para Palmares. Mas outros, como Henrique Dias, tornaram-se heróis na luta contra os holandeses e participaram de expedições de ataques aos quilombos.

Por que será que, sendo negro, Henrique Dias escolheu esse caminho? (2004, p. 79).

Nesse sentido, o boxe de Henrique Dias e o texto subjacente mencionam a relação de resistência e assimilação que ainda se encontram presentes nos dias atuais na história do negro no Brasil:

Pensar que todos os negros escravizados ou libertos que viveram sob a égide da escravidão subvertiam a ordem escravocrata é, na realidade, romantizar as relações, tensões, contradições e lutas existentes nesse momento histórico. Assim, como pensar que, atualmente, todos os negros que vivem no Brasil possuem a mesma opinião sobre a existência do racismo e constroem o mesmo tipo de consciência racial é também romantizar a complexidade do que é "ser negro no Brasil (2004, p. 82).

Outro parágrafo sobre as relações históricas entre as lutas dos negros no Brasil colônia e na contemporaneidade:

Embora, hoje, a organização política e social tenha mudado e não vivamos mais sob o regime da escravidão, muitos ainda acreditam que a questão racial é uma questão de polícia e não de políticas públicas. Esse é um terrível equívoco que não foi construído em nossos dias. Podemos considerá-lo como uma marca da escravidão que ficou impregnada na visão que muitas pessoas em nossa sociedade ainda conservam em relação ao povo negro (2004, p. 101).

Já o Capítulo 4 (2004, p. 107) situa no início do século XX o boom da imprensa negra, a Revolta da Chibata, o Teatro Experimental do Negro – TEN – e o Movimento das Mulheres Negras como formas incisivas de luta e denúncia pela população negra. Também tiveram peso nesse momento a criação da Frente Negra Brasileira, de clubes negros e grupos de

manifestações da cultura afro. "Um pensamento produzido por pessoas negras na cor e negras enquanto compromisso político com a afirmação da identidade e da cultura negra" (2004, p. 122).

Podemos concluir que a Frente Negra Brasileira foi uma entidade extremamente representativa dos desejos e aspirações da população negra da década de 30. Ela desempenhou, na história do negro brasileiro, um lugar que o Estado não ocupou em relação à população negra: ofereceu escola, assistência na área de saúde e social, e teve uma atuação política muito marcante (2004, p. 120).

O momento descrito acima foi reprimido pela ditadura instaurada com o Estado Novo em 1937. A partir daí, delimitou-se um segundo impulso do movimento negro, caracterizado pelo arrefecimento das iniciativas da militância negra. Esse período compreende tanto a ditadura getulista, como a ditadura militar instaurada em 1964, que foi um período de grande repressão, censura e medo no Brasil. Foi o período do auge do mito da democracia racial.

As ações realizadas em prol da população negra eram imediatamente vinculadas ao comunismo e, por isso, as mobilizações ficavam difíceis de acontecer. Não que elas tivessem deixado de existir, mas houve uma intensa desarticulação entre todos os movimentos sociais no país. Para piorar, a ditadura tomou a cultura negra como símbolo de nacionalidade, mas de maneira estereotipada. O Brasil era modelo do paraíso racial.

O Movimento [Negro] Unificado convoca a sua primeira atividade pública e realiza no dia 7 de julho de 1978, uma manifestação histórica, um ato público contra o racismo, em frente as escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, rompendo assim, com o silenciamento político da sociedade civil imposto pelo ditadura militar. Mais ainda, naquele período, os militares consideravam a luta contra o racismo como uma questão de segurança nacional (CARDOSO, 2002, p. 40).

O movimento negro atual é caracterizado pelo momento no qual a luta contra o racismo e a desigualdade racial se configura de maneira mais política, buscando a autoestima da população negra, a recuperação da identidade étnica e cultural, lutando pelo reconhecimento do racismo, pelas políticas públicas em prol da população negra e pela desconstrução do mito da democracia racial. A criação do Movimento Negro Unificado – MNU – em 1978, é considerada um marco da retomada da luta política contra o racismo, e representa essa postura contemporânea do movimento.

Sendo assim, o item A resistência negra na ditadura do livro estudado revela:

A luta contra o racismo começa a se dar juntamente com a luta do trabalhador contra a exploração capitalista. Novos contornos surgem na relação entre raça e classe social. Os negros começam a denunciar que a exploração socioeconômica atinge de maneira diferente negros e brancos e que a superação do racismo e da discriminação racial não será alcançada simplesmente com a mudança da situação de classe. É importante somar esforços na luta contra a desigualdade social e racial.

Essa percepção arguta dos negros que viveram no contexto da sociedade brasileira, no final dos anos 70 e início dos anos 80 do século XX, extrapolou os fóruns da militância negra e veio ao debate público. Em meados dos anos 90, estudos sobre relações raciais, estatísticas oficiais e pesquisas sobre desigualdades raciais no Brasil realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), uma fundação do Ministério do Planejamento e Gestão, comprovaram a existência do racismo em nossa sociedade e demonstraram como ele é um fator de agravamento da situação de exclusão e desigualdade vivida pelas camadas populares brasileiras. As pesquisas explicitaram o que o Movimento Negro já

apontava há muitos anos: a pobreza, no Brasil, tem cor (2004, p. 129).

O capítulo 6 com seus subitens "Ações afirmativas" (2004, p. 186) e "Mas, afinal, o que são cotas raciais?" (2004, p. 191) articulam com o sentido de resistência, pois, de acordo com Munanga, trata da "identidade étnico-racial negra". A questão é saber se todos têm consciência do conteúdo político dessas expressões e evitam cair no biologismo, pensando que os negros produzem cultura e identidade negras como as laranjeiras produzem laranjas e as mangueiras as mangas. Esta identidade política é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional visa também à legitimação da chamada democracia racial brasileira e à conservação do É nesse sentido que o texto Para entender o negro no Brasil de hoje adverte: "É sempre bom lembrar que a história do negro brasileiro não é algo particular. Ela está inserida na história do Brasil e na construção da identidade de seu povo". (2004, p. 108), inserindo a cultura negra na construção da nacionalidade brasileira, porém sem deixar de entrever as especificidades históricas e a complexidade do ser negro no Brasil.

E, desse modo, o verbetes do Capítulo 6 compactuam com o que Munanga diz ao advertir sobre o contexto no qual o livro Para entender o negro no Brasil de hoje foi escrito:

Estamos também entrando no novo milênio com a nova forma de racismo: o racismo construído com base nas diferenças culturais e identitárias. Devemos, portanto observar um grande paradoxo a partir dessa nova forma de racismo: racistas e anti-racistas carregam a mesma bandeira baseada no respeito das diferenças culturais e na construção de uma política multiculturalista. Se por um lado, os movimentos negros exigem o reconhecimento público de sua identidade para a construção de uma nova imagem positiva que possa lhe devolver, entre outro, a sua autoestima rasgada pela alienação racial, os partidos e movimentos de extrema direita na Europa, reivindicam o mesmo respeito à cultura "ocidental" local como pretexto para viver separados dos imigrantes árabes, africanos e outros dos países não-ocidentais (MUNANGA, 2003, p. 11).

Na apresentação do livro Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas, organizada por Anete Abramowicz e Nilma Lino Gomes, as autoras falam sobre a forma de resistência do movimento negro e dizem ainda que atualmente vive- se um momento em que a questão racial está em pauta na agenda mundial e que o mito da democracia racial vem sendo cada vez mais erodido nessa empreitada dos movimentos negros na sociedade. E essa vitória impõe sobretudo a necessidade de o país repactuar as relações étnico-raciais, bem como a maneira pela qual se representa como nação (GOMES & ABRAMOWICZ, 2010, p. 8).

Nilma Lino Gomes também discute o papel da educação como um pilar através do qual as lógicas simbólicas são introjetadas na sociedade. Ela defende que é competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. E continua:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) e educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais,

mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores (GOMES, 2001, p. 141) (grifo meu).

A proposta de Nilma Lino Gomes é de que:

o entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores. Porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal (GOMES, 2001, p. 143).

Alternativas

01. (Prefeitura de Rio Azul/PR – Assistente Administrativo – FAUEL - 2021) Leia a descrição a seguir, a respeito de uma importante personalidade da história do Brasil, e marque a alternativa que indica de quem se trata.

"Trata-se de um dos líderes do Quilombo dos Palmares, o maior e mais longevo quilombo da história do nosso país. Ele assumiu a liderança do quilombo em 1678, e resistiu durante quase vinte anos contra as investidas dos portugueses. Foi morto após ter seu esconderijo denunciado em novembro de 1695. Ele é atualmente um dos grandes símbolos da luta dos negros e dos africanos contra a escravidão no Brasil. Sua memória também é utilizada nos dias de hoje como símbolo de luta dos negros contra o racismo". (Portal História do Mundo. Trecho com adaptações).

A - Aleijadinho.
B - Caramuru.
C - Tiradentes
D - Zumbi.

02. (Prefeitura de Suzano/SP – Auxiliar de Atividades Escolares – VUNESP) Conforme Munanga, é correto afirmar que o conceito de etnia pode ser definido como

A - um grupo de pessoas que têm um ancestral comum e que possuem algumas características físicas em comum, designando a descendência ou a linhagem.

B - um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente em um mesmo território

C - um grupo de indivíduos que possuem uma identidade biológica com qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais adjacentes a essa genética.

D - uma ideologia que postula a divisão da humanidade em grandes grupos, que possuem características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais e intelectuais que se situam numa escala de valores desiguais.

E - uma classificação hierárquica, fundamentada na relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais.

Alternativas

01 – D | 02 – B

8. NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). A matriz africana no mundo. São Paulo: Selo Negro, 2008

A Matriz Africana no Mundo de Elisa Larkin Nascimento é uma obra importante para a compreensão das conexões entre a África e outras regiões do mundo, incluindo a América Latina, o Caribe e os Estados Unidos. A autora explora como a cultura africana se espalhou e influenciou outras culturas ao redor do mundo, desde a música e a dança até a religião e a filosofia[9].

O livro é bem pesquisado e documentado, com referências a uma ampla gama de fontes primárias e secundárias. A autora usa uma abordagem interdisciplinar para explorar as várias maneiras pelas quais a matriz africana tem sido moldada e transformada por meio de trocas culturais e históricas.

Um ponto forte do livro é a maneira como Nascimento destaca a importância da matriz africana para a formação da identidade cultural das regiões afro-diaspóricas. Ela argumenta que a matriz africana é uma parte essencial da cultura e da história dessas regiões, e que reconhecer e valorizar essa herança é fundamental para construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Uma das principais é a maneira como a autora examina as múltiplas facetas da diáspora africana e como as trocas culturais entre diferentes regiões do mundo moldaram e transformaram a matriz africana ao longo do tempo. Nascimento argumenta que a diáspora africana não é apenas uma experiência de dispersão geográfica, mas também uma experiência de conexão cultural, em que as culturas afro-diaspóricas foram influenciadas por outras culturas do mundo e, por sua vez, influenciaram outras culturas.

Além disso, o livro de Nascimento destaca a importância da matriz africana para a formação da identidade cultural das regiões afro-diaspóricas. A autora argumenta que a matriz africana é uma parte fundamental da cultura e da história dessas regiões e que a valorização dessa herança é fundamental para construir sociedades mais justas e igualitárias. Essa perspectiva é particularmente importante em um contexto em que a história e a cultura africana foram frequentemente marginalizadas ou subestimadas em relação a outras culturas.

No entanto, em algumas partes do livro, a autora pode ser excessivamente detalhada ou densa, o que pode tornar a leitura um pouco difícil para leitores menos familiarizados com a história e a cultura afro-diaspóricas. Além disso, em alguns casos, a análise histórica pode parecer um pouco desvinculada das análises críticas contemporâneas, o que pode deixar os leitores com perguntas sobre como a matriz africana continua a influenciar a cultura e a sociedade contemporâneas.

Apesar dessas limitações, "A Matriz Africana no Mundo" é uma obra altamente recomendada para estudantes universitários e pesquisadores interessados em questões relacionadas à história e cultura afro-diaspóricas. A abordagem interdisciplinar da autora e sua extensa pesquisa e documentação tornam este livro uma importante contribuição para os estudos afro-diaspóricos e para a compreensão das conexões culturais e históricas entre a África e outras regiões do mundo.

Questão

01. (IF/PB – Professor História – IDECAN - 2019) "Antes do século XV, de acordo com o geógrafo grego Ptolomeu, o mundo consistia em Mediterrâneo oriental, parte da Europa meridional e segmentos do litoral da África do norte, ao sul do qual jazia um abismo sem fim, um inferno que ninguém ousava penetrar. Esse limitado conceito descritivo do mundo e de seu

9 NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). A matriz africana no mundo. São Paulo: Selo Negro, 2008. https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/04/a-matriz-africana-no-mundo-colec3a7c3a3o-sankofa.pdf. Visitado em 15.05.2023.

inferno adjacente, semelhante aquele exposto na Bíblia, viria a se tornar a imagem convencional da África. Entretanto, seria impossível negar que existiam diversas civilizações que o mundo pretensamente consciente, isto é, a Europa ocidental, ignorava absolutamente."

HAMENOO, Michael. A África na ordem mundial. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). A matriz africana no mundo. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 109-110

Assim, entre os antigos povos, impérios ou civilizações africanas que os europeus desconheciam completamente até o século XV, encontra-se

A - a Civilização Egípcia.
B - o Império de Kush.
C - o Império de Songai.
D - o Povo Etíope.
E 0 o Povo Berbere.

Alternativa

01 – C

1. SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Currículo paulista: etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo: SEDUC, 2019. p. 451 – 488.

História

O saber histórico na sala de aula tem se caracterizado por um duplo movimento. De um lado, tenta-se compreender aspectos do presente por meio do passado. De outro, busca-se reelaborar a história a partir de novos questionamentos. Com tal processo, pretende-se contribuir para a construção das identidades dos diferentes grupos que constituem a sociedade[10].

Os velhos marcos históricos estão sendo revistos, mesmo que paulatinamente, podendo-se introduzir uma história da Antiguidade pelas sociedades indígenas, pela diversidade de uma história econômica da agricultura ou por uma história social pelo trabalho escravo criador das riquezas que sustentam o sistema capitalista do mercantilismo ao neoliberalismo, de uma história das sociedades constituídas antes do aparecimento da escrita, da formação de uma civilização americana miscigenada. (BITTENCOURT, 2018, p.127).

É preciso lembrar que, apesar de na tradição historiográfica e acadêmica a história factual já estar superada há quase um século, há ainda remanescentes desse factualismo no ensino de História. É preciso considerar que o professor não é um transmissor de conhecimento e os estudantes, seres passivos que apenas absorvem o saber. Na BNCC, e mesmo antes dela, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o professor é considerado o mediador do conhecimento e o estudante é um ser ativo, no seu processo de aprendizagem. Essa forma de aprender e ensinar contribui para a formação do estudante como protagonista.

A aprendizagem de História é um exercício importante de humanização e socialização, pois nos coloca em contato com o outro por meio do conhecimento de outras experiências humanas, em lugares e épocas distintas. Na BNCC, um dos principais objetivos do componente curricular é estimular a autonomia de pensamento por intermédio do reconhecimento de diferentes sujeitos, histórias, condutas, modos de ser, agir e pensar sobre o mundo. Tal percepção estimula o pensamento crítico, pois ajuda a compreender que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, o que sintetiza uma operação fundamental na construção do conhecimento histórico, qual seja, a contextualização. Rusen (2001) corrobora com essa ideia quando afirma que "a resistência dos homens à perda de si e seu esforço de auto-afirmação constituem-se como identidade mediante representações de continuidade, com as quais relacionam as experiências do tempo com as intenções

10 SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Currículo paulista: etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo: SEDUC, 2019. p. 451 – 488. http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/portais/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Visitado em 15.05.2023.

do tempo" (p.66).

Um dos desafios que se coloca no Ensino Fundamental é a necessidade de estudantes e professores assumirem uma "atitude historiadora", dando destaque ao uso das fontes históricas em suas diferentes linguagens9, realizando progressivas operações cognitivas com as fontes para descrevê-las, analisá-las, compará-las, questioná-las, produzir um discurso sobre o passado e compará-lo com outros discursos já produzidos. É desejável também ir a campo com os estudantes: observar contextos, entrevistar pessoas, consultar arquivos, bibliotecas, centros de documentação, visitar os lugares de memória, os museus, explorar acervos digitais, coletar e analisar materiais e, por fim, criar seus próprios registros (como, por exemplo, até mesmo centros de memória na própria escola).

O termo "atitude historiadora", no Currículo Paulista, refere-se ao movimento que professores e estudantes devem realizar para se posicionarem como sujeitos frente ao processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso da comparação, contextualização e interpretação das fontes, refletindo historicamente sobre a sociedade na qual vivem, analisando e propondo soluções.

Também, assume-se a atitude historiadora quando se parte do cotidiano do estudante para o passado como desdobramento da "consciência histórica"10. Essa "consciência" seria inerente ao ser humano e um resultado das suas interações com o tempo: portanto, o contato de todos com a História se daria antes mesmo do conhecimento sobre os fatos históricos, como decorrência de um processo de existência e sobrevivência humana. Para Rusen (2001),

[...] A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. O pensamento histórico é, por conseguinte, ganho de tempo, e o conhecimento histórico é tempo ganho (RUSEN, 2001, p.60).

A aprendizagem de História, enquanto componente da área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental, alinha-se às propostas e caminhos do componente de Geografia, o que demanda um trabalho articulado nas escolas, por meio de métodos investigativos em comum e de temáticas semelhantes. (Re)conhecer, identificar, pesquisar, classificar, comparar, diferenciar, interpretar, compreender, analisar, refletir criticamente, criar/produzir conhecimento a respeito das sociedades humanas em diferentes tempos e espaços, mobilizando várias linguagens (textuais, iconográficas, cartográficas, materiais, orais, sonoras e audiovisuais) são propostas dos dois componentes. O Currículo Paulista propõe que estudantes e professores se coloquem como produtores de conhecimento e que respeitem a diversidade humana. Desse modo, os estudantes também devem assumir o papel de protagonistas no processo de aprendizagem que tem início nos Anos Iniciais de escolarização e aperfeiçoa-se ao longo da vida, para se tornarem agentes de transformações no meio social. Todo esse processo contribui para a formação integral do estudante.

O Organizador Curricular de História está estruturado ano a ano, em unidades temáticas, habilidades e objetos do conhecimento. O conjunto de habilidades permite o desenvolvimento progressivo das competências específicas de História, da área das Ciências Humanas e das competências gerais da BNCC.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a escala de observação movimenta-se do particular para o geral. Assim, no ciclo de alfabetização (1º e 2º ano), propõe-se o estudo do contexto do estudante: o conhecimento de si, do outro, da família, da escola e da comunidade, em continuidade aos saberes desenvolvidos na Educação Infantil, por meio do campo de experiência: "O eu, o outro, o nós". No 3º ano, amplia-se o objetivo para o estudo da

trajetória do município e dos grupos que o formaram12. No 4º e 5º ano há uma alteração significativa, tendo em vista o que tradicionalmente é aprendido nesta fase, em que a História se desloca do particular e da localidade onde se vive para tempos e espaços mais longínquos. Tal mudança apresenta-se como possibilidade de melhorar a articulação com os Anos Finais do Ensino Fundamental, diminuindo o descompasso entre essas duas fases da escolarização. Assim, alguns temas geralmente trabalhados no 6º ano migraram para o 4º e 5º, como o surgimento dos seres humanos e o nomadismo, tendo como ponto de partida o tempo presente marcado por intensos e sucessivos movimentos migratórios. Outros objetos de conhecimento – como o aparecimento da escrita, da agricultura e de outras tecnologias - também podem garantir esta progressão.

No Currículo Paulista, algumas habilidades foram criadas com o objetivo de desenvolver aprendizagens sobre o percurso histórico do Estado de São Paulo e da sua população. A temática já faz parte do currículo do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) em algumas redes municipais; contudo, parte da escrita da história paulista foi desconsiderada, em razão de polêmicas historiográficas. Não é o que propõe este Currículo, que estimula a compreensão das diversidades e ambiguidades desta região e sua cultura, e possibilita o trabalho crítico sobre as imagens historiograficamente criadas no passado sobre o Estado de São Paulo.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, a abordagem cronológica, mais comum, foi preservada como na BNCC. Além das temáticas tradicionais13, com ênfase nas experiências brasileiras e latino-americanas, procurou-se destacar o papel das mulheres, além do engajamento e das conquistas dos grupos marginalizados na história. Lembremos que todos os grupos têm sua contribuição sociocultural e econômica e devem ser igualmente reconhecidos e respeitados. O tratamento dessas questões tem por objetivo que os estudantes possam (re)conhecer as diferenças, valorizar a convivência respeitosa entre todos e superar desigualdades historicamente construídas.

Outros temas podem ser incluídos no desenvolvimento das habilidades do Currículo Paulista, de acordo com a realidade escolar, a cultura local, o cotidiano dos estudantes e suas vivências. É preciso compreender que o trabalho dos professores na contextualização do Currículo é fundamental para a formação integral dos estudantes e requer uma reflexão sobre todo o processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Estas questões são destacadas em duas competências específicas elaboradas como acréscimo, para além daquelas apresentadas na BNCC:

8. Compreender a história e a cultura africana, afro-brasileira, imigrante e indígena, bem como suas contribuições para o desenvolvimento social, cultural, econômico, científico, tecnológico e político, e tratar com equidade as diferentes culturas.

9. Compreender, identificar e respeitar as diversidades e os movimentos sociais, contribuindo para a formação de uma sociedade igualitária, empática, que preze pelos valores da convivência humana e que garanta direitos.14 O Currículo Paulista traz elementos para que o estudante tenha uma compreensão sobre a sociedade no tempo e no espaço, identificando as origens e os processos das problemáticas contemporâneas, a fim de que, ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, reconheça-

-se como sujeito histórico e compreenda suas relações de pertencimento em uma sociedade plural, contraditória e complexa. Por meio desse reconhecimento, poderá conscientizar-se da importância do seu protagonismo e intervir de forma crítica, ética, solidária, empática e responsável no meio em que vive.

A seguir apresentamos as competências do componente de História, desde aquelas

que já constavam na BNCC, mas que no Currículo Paulista aparecem com algumas modificações e, também, as duas novas competências que podem contribuir para a formação integral do estudante.

Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos da produção historiográfica.

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação, posicionando-se de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

8. Compreender a história e a cultura africana, afro-brasileira, imigrante e indígena, bem como suas contribuições para o desenvolvimento social, cultural, econômico, científico, tecnológico e político e tratar com equidade as diferentes culturas.

9. Compreender, identificar e respeitar as diversidades e os movimentos sociais, contribuindo para a formação de uma sociedade igualitária, empática, que preze pelos valores da convivência humana e que garanta direitos.

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	1º	(EF01HI01) Reconhecer transformações pessoais a partir do registro das lembranças particulares, da família ou da comunidade.	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro).
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	1º	(EF01HI09*) Identificar, respeitar e valorizar as diferenças entre as pessoas de sua convivência.	Os diferentes indivíduos: se identificar, para conhecer e respeitar a diferença.
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	1º	(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	1º	(EF01HI03) Identificar, descrever e distinguiros seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	1º	(EF01HI04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.	A escola e a diversidade do grupo social envolvido.
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	1º	(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre brinquedos, jogos e brincadeirasatuais e de outras épocas e lugares.	A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social, temporal e espacial.

Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	1º	(EF01HI06A) Conhecer histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços. (EF01HI06B) Identificar os diferentes papéis das mulheres na família e na escola, reconhecendo mudanças ao longo do tempo.	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os diferentes papéis de cada indivíduo.
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	1º	(EF01HI07) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar.	A vida em família: diferentes configurações e vínculos.

Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	1º	(EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade.	A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade.
A comunidade e seus registros	2º	(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória, respeitando e valorizando os diferentes modos de vida.	A noção do "Eu" e do "Outro": comunidade, convivências e interações entre pessoas.
A comunidade e seus registros As formas de registrar as experiências da comunidade	2º	(EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais.
A comunidade e seus registros	2º	(EF02HI04 e EF02HI05) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado. (EF02HI05B) Reconhecer e valorizar a tradição oral como meio para transmissão de conhecimentos entre gerações e preservação da memória.	A noção do "Eu" e do "Outro": registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço.
As formas de registrar as experiências da comunidade	2º	(EF02HI08) Pesquisar, organizar e compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes.	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais.
A comunidade e seus registros	2º	(EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois) e aos conceitos de presente, passado e futuro.	O tempo como medida.
A comunidade e seus registros	2º	(EF02HI07A) Identificar as diferentes maneiras de sentir, perceber e medir o tempo na história. (EF02HI07B) Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário.	O tempo como medida.

A comunidade e seus registros	2º	(EF02HI01A) Reconhecer espaços lúdicos e de sociabilidade no bairro e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco. (EF02HI01B) Identificar como é possível preservar os espaços públicos. (EF02HI01C) Identificar como as pessoas se relacionam nos espaços públicos, compreendendo a importância do respeito (ao próximo e ao espaço) para o convívio saudável na comunidade.	A noção do "Eu" e do "Outro": comunidade, convivências e interações entre pessoas.
A comunidade e seus registros	2º	(EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.	A noção do "Eu" e do "Outro": comunidade, convivências e interações entre pessoas.
O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	2º	(EF02HI10) Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância.	A sobrevivência e a relação com a natureza.
O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	2º	(EF02HI11A) Identificar impactos no ambiente causados pela ação humana, inclusive pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive. (EF02HI11B) Criar projetos de intervenção aos impactos causados no meio ambiente pelo ser humano e que possam ser aplicados no ambiente escolar e familiar.	A sobrevivência e a relação com a natureza.
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	3º	(EF03HI01A) Identificar e respeitar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc. (EF03HI01B) Identificar as causas dos fenômenos migratórios e de seu impacto na vida das pessoas e nas cidades.	O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem as cidades: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	3º	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, a de povos originários e a de migrantes.	O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem as cidades: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	3º	(EF03HI04A) Pesquisar e identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados. (EF03HI04B) Reconhecer a importância da preservação dos patrimônios históricos para	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive.

		conservar a identidade histórica do município.	
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	3º	(EF03HI02) Pesquisar, selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar os acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.
A noção de espaço público e privado	3º	(EF03HI09A) Identificar os espaços públicos e serviços essenciais na cidade (tais quais escolas, hospitais, Câmara dos Vereadores, Prefeitura, estações de tratamento e distribuição de água e esgoto), bem como suas respectivas suas funções. (EF03HI09B) Analisar os problemas decorrentes da falta de acesso ou da completa ausência dos serviços públicos na cidade.	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental.
O lugar em que vive	3º	(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.).
O lugar em que vive	3º	(EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que ao longo do tempo explicam a escolha e a alteração desses nomes.	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.).
O lugar em que vive	3º	(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam, respeitando e valorizando a diversidade.	A produção dos marcos da memória: formação cultural da população.
O lugar em que vive	3º	(EF03HI08) Identificar e registrar os modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado da sua localidade.	A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças.
A noção de espaço público e privado	3º	(EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos.	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.
A noção de espaço público e privado	3º	(EF03HI12) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.
A noção de espaço público e	3º	(EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação

privado		importância dessa distinção.	ambiental.
As pessoase os grupos que compõema cidade e o município	3º	(EF03HI13*) Reconhecer histórias de mulheres protagonistas do município, região e nos demais lugares de vivência, analisando o papel desempenhado por elas.	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem as cidades: os desafios s ciais, culturais e ambientais do lugar onde vive.
Transformaçõese permanênciasnas trajetórias dos grupos humanos	4º	(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais.
Transformaçõese permanênciasnas trajetórias dos grupos humanos	4º	(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidadesno tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras.
As questões históricas relativas às migrações	4º	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo.
Circulaião de pessoas, produtos e culturas	4º	(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidosdos grandes marcos da história ocidental (nomadismo, desenvolvimento da agricultura edo pastoreio, criação da indústria etc.).	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidadesno tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras.
Circulaião de pessoas, produtos e culturas	4º	(EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significadodo nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural.
Transformaçõese permanênciasnas trajetórias dos grupos humanos	4º	(EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural.
Circulação de pessoas, produtos e culturas	4º	(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.	A invenção do comércio ea circulação de produtos.
Circulação de pessoas, produtos e culturas	4º	(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.	As rotas terrestres, fluviaise marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural.

Circulação de pessoas, produtos e culturas	4º	(EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos da sociedade.	O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais.
As questões históricas relativas às migrações	4º	(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora dos africanos; Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil; As dinâmicas internas de migração no Brasil.
As questões históricas relativas às migrações	4º	(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora dos africanos; Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil; As dinâmicas internas de migração no Brasil.
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	4º	(EF04HI12*) Conhecer a história do estado de São Paulo antes da industrialização e da imigração estrangeira, com destaque para as comunidades rurais e cultura sertaneja.	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras.
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	4º	(EF04HI13*) Comparar os modos de vida de diferentes comunidades do estado de São Paulo, tanto rurais quanto urbanas (tais como os povos ribeirinhos, litorâneos, indígenas, quilombolas e migrantes), analisando as particularidades e semelhanças de cada comunidade.	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras.
As questões históricas relativas às migrações	4º	(EF04HI14*) Analisar as diferentes correntes migratórias (nacionais e internacionais) que ajudaram a formar a sociedade no estado de São Paulo.	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora dos africanos; Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil; As dinâmicas internas de migração no Brasil.
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	5º	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados.

Povos e culturas: meu lugarno mundo e meu grupo social	5º	(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.	As formas de organização social e política: a noção de Estado.
Povos e culturas: meu lugarno mundo e meu grupo social	5º	(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos.
Registros da história: linguagens e culturas	5º	(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.	As tradições orais e a valorização da memória;O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias.
Registros da história: linguagens e culturas	5º	(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimôniosao longo do tempo.	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.
Registros da história: lingugens e culturas	5º	(EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausênciade diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.	As tradições orais e a valorização da memória;O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias.
Registros da história: linguagens e culturas	5º	(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticose culturais atribuídos a elas.	As tradições orais e a valorização da memória;O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias.
Registros da história: linguagens e culturas	5º	(EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.	As tradições orais e a valorização da memória;O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias.
Povos e culturas: meu lugarno mundo e meu grupo social	5º	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais ehistóricas.
Povos e culturas: meu lugarno mundo e meu grupo social	5º	(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquistahistórica.	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais ehistóricas.
Povos e culturas: meu lugarno mundo e meu grupo social	5º	(EF05HI11A*) Reconhecer e respeitar a diversidade humana. (EF05HI11B*) Criar e desenvolver projetos de combate ao preconceito no âmbito escolar e/ ou na comunidade, promovendo a empatia e a inclusão.	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais ehistóricas.

História: tempo, espaço e formas de registros	6º	(EF06HI01A) Identificar as diferentes noções de tempo (cronológico, da natureza e histórico). (EF06HI01B) Identificar as diversas formas de notação do tempo (calendários diversos e outros artefatos), bem como as distintas formas de periodização da história. (EF06HI01C) Reconhecer que a organização do tempo é construída culturalmente, de acordo com a sociedade e do seu contexto histórico.	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.
História: tempo, espaço e formas de registros	6º	(EF06HI02A) Identificar a importância das fontes históricas para a produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. (EF06HI02B) Analisar a importância das diferentes linguagens (visual, oral, escrita, audiovisual, material e imaterial) em diferentes sociedades e épocas.	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.
História: tempo, espaço e formas de registros	6º	(EF06HI03A) Identificar as hipóteses científicas para o surgimento da espécie humana, tendo em vista sua historicidade. (EF06HI03B) Analisar o significado das explicações mitológicas para o surgimento do ser humano, tendo em vista sua historicidade.	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.
História: tempo, espaço e formas de registros	6º	(EF06HI04) Identificar e analisar as teorias sobre a origem do homem americano.	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.
História: tempo, espaço e formas de registros	6º	(EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.
História: tempo, espaço e formas de registros	6º	(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir as transformações ocorridas.	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	6º	(EF06HI07A) Identificar as diferentes formas de linguagens, registros, técnicas e artes nas sociedades antigas (África, Ásia e Américas). (EF06HI07B) Reconhecer a importância da tradição oral, cultura material e escrita para a transmissão da memória e do conhecimento nas diferentes sociedades antigas (África, Ásia e Américas).	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos); Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	6º	(EF06HI08A) Identificar a partir de mapas os espaços territoriais ocupados pelos astecas, maias, incas e povos indígenas do Brasil. (EF06HI08B) Identificar a partir de documentos visuais e escritos as principais características das sociedades indígenas da América, em especial seus aportes tecnológicos, culturais e sociais.	Povos da Américas (pré--colombianos); Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.

A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	6º	(EF06HI09) Discutir os motivos pelos quais as civilizações grega e romana são consideradas como Antiguidade Clássica, tendo em vista o seu legado na tradição ocidental.	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.
Lógicas de organização política	6º	(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma: • Domínios e expansão das culturas grega e romana; • Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política. As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.
Lógicas de organização política	6º	(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma: • Domínios e expansão das culturas grega e romana; • Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política. As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.
Lógicas de organização política	6º	(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma: • Domínios e expansão das culturas grega e romana; • Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política. As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.

Lógicas de organização política	6º	(EF06HI20*) Identificar os legados dos povos da Mesopotâmia e do Mediterrâneo, como do Império Persa no Império Alexandrino, e entender a difusão da cultura helênica pelo mundo.	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma: • Domínios e expansão das culturas grega e romana; • Significados do conceitode "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política. As diferentes formas de organização política na Ásia: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.
Lógicas de organização política	6º	(EF06HI13) Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma: • Domínios e expansão das culturas grega e romana; • Significados do conceitode "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política. As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.
Lógicas de organização política	6º	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval; A fragmentação do poder político na Idade Média.
Lógicas de organização política	6º	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.
Trabalho e formas de organização social ecultural	6º	(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentessociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval; Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África); Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.

Trabalho e formas de organização social ecultural	6º	(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval; Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África); Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.
Trabalho e formas de organização social ecultural	6º	(EF06HI18) Analisar o papel do cristianismo na cultura, na política e na sociedade, durante o período medieval.	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da culturana Idade Média
Trabalho e formas de organização social ecultural	6º	(EF06HI21*) Identificar as características e trajetórias do Cristianismo, do povo hebreu e do povo árabe, estabelecendo as relações do mundo medieval cristão com o mundo árabe,com o Império Otomano e com as populaçõesjudaicas.	O papel das religiões na política, na economia, cultura e sociedade no período medieval
Trabalho e formas de organização social ecultural	6º	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo enas sociedades medievais.	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	7º	(EF07HI01) Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão,com base em uma concepção europeia.	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História; A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturasde saberes e práticas na emergência do mundo moderno.
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	7º	(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos, analisar seus significados, relacionando-os aoprocesso da expansão marítima.	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo Renascimentos artísticos e culturais.
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	7º	(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas (Protestante e Contrarreforma Católica) e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa ena América.	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	7º	(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias europeias,bem como as principais características dessasmonarquias com vistas à compreensão das razões da centralização política.	A formação e o funciona mento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	7º	(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI, especialmente em relação aos avanços científicos, às novas rotas, às relações comerciais einterações culturais até então estabelecidas.	As descobertas científicas e a expansão marítima.

O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	7º	(EF07HI02) Identificar conexões, interações e consequências do contato entre as sociedades do chamado Novo Mundo, da Europa, da Áfricae da Ásia no contexto das navegações nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	7º	(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização sociale para o desenvolvimento de saberes e técnicas, valorizando a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos dessas sociedades.	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	7º	(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, trocas comerciais, confrontos e resistências.	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	7º	(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as principais formas de resistência.	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	7º	(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial, comparando informações, argumentos e pontos de vista explicitados nos diferentes tipos de fonte.	A estruturação dos vice--reinos nas Américas; Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	7º	(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.	A estruturação dos vice--reinos nas Américas; Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	7º	(EF07HI18*) Comparar a dinâmica econômica nas colônias portuguesa e espanhola na América.	A estruturação dos vice--reinos nas Américas; Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	7º	(EF07HI12) Identificar a distribuição territorialda população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial, étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) e os interesses políticos e econômicos.	A estruturação dos vice--reinos nas Américas; Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	7º	(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto oriental.

Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	7º	(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto oriental.
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	7º	(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.	As lógicas internas das sociedades africanas; As formas de organização das sociedades ameríndias; A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	7º	(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.	As lógicas internas das sociedades africanas; As formas de organização das sociedades ameríndias; A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	7º	(EF07HI19*) Analisar as condições das pessoas escravizadas e identificar as formas de resistência à escravidão na América Portuguesa.	As lógicas internas das sociedades africanas; As formas de organização das sociedades ameríndias; A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	7º	(EF07HI20*) Relacionar o racismo da contemporaneidade ao processo de escravização das populações africanas e afrodescendentes no período colonial.	As lógicas internas das sociedades africanas; As formas de organização das sociedades ameríndias; A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	7º	(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.	A emergência do capita lismo.
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	8º	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.	A questão do iluminismo e da ilustração.
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	8º	(EF08HI02) Identificar as particularidades da Inglaterra antes e depois da Revolução Gloriosa, tendo em vista os fatores que levaram à industrialização.	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo.
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	8º	(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial nas relações de trabalho, na produção e circulação de povos, produtos e culturas.	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	8º	(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.	Revolução Francesa e seus desdobramentos.

O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	8º	(EF08HI05) Explicar as rebeliões da América Portuguesa (em especial a Conjuração Mineira, a Conjuração Baiana e a Revolução Pernambucana), estabelecendo relações com os ideais iluministas, com as revoluções burguesas na Europa e com a independência das Treze Colônias inglesas na América.	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineiras e baiana.
Os processos de independência nas Américas	8º	(EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões, no contexto das independências americanas.	Independência dos Estados Unidos da América; Independências na América espanhola: • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti; Os caminhos até a independência do Brasil.
Os processos de independência nas Américas	8º	(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.	Independência dos Estados Unidos da América; Independências na América espanhola: • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti; Os caminhos até a independência do Brasil.
Os processos de independência nas Américas	8º	(EF08HI08 e EF08HI09) Analisar o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e do pan-americanismo, bem como o papel dessas ideias nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.	Independência dos Estados Unidos da América; Independências na América espanhola: • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti; Os caminhos até a independência do Brasil.
Os processos de independência nas Américas	8º	(EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.	Independência dos Estados Unidos da América; Independências na América espanhola: • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti; Os caminhos até a

			independência do Brasil.
Os processos de independência nas Américas	8º	(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.	Independência dos Estados Unidos da América; Independências na América espanhola: • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti; Os caminhos até a independência do Brasil.
Os processos de independência nas Américas	8º	(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonis-mos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.	Independência dos Estados Unidos da América; Independências na América espanhola: • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti; Os caminhos até a inde pendência do Brasil.
Os processos de independência nas Américas	8º	(EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.	Independência dos Estados Unidos da América; Independências na América espanhola: • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti; Os caminhos até a independência do Brasil.
Os processos de independência nas Américas	8º	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.

O Brasil no século XIX	8º	(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.	Brasil: Primeiro Reinado;O Período Regencial e as contestações ao poder central; O Brasil do Segundo Reinado: política e economia: • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado; • Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai.
O Brasil no século XIX	8º	(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado, durante o período regencialdo Brasil.	Brasil: Primeiro Reinado;O Período Regencial e as contestações ao poder central; O Brasil do Segundo Reinado: política e economia: • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado; • Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai.
O Brasil no século XIX	8º	(EF08HI28*) Identificar as características das revoltas negras no Brasil do século XIX, principalmente a Revolta dos Malês, e analisar os seus impactos na ordem escravocrata então vigente.	Brasil: Primeiro Reinado;O Período Regencial e as contestações ao poder central; O Brasil do Segundo Reinado: política e economia
O Brasil no século XIX	8º	(EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras,com as tensões e conflitos durante o Império.	Brasil: Primeiro Reinado;O Período Regencial e as contestações ao poder central; O Brasil do Segundo Reinado: política e economia: • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado; • Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai.
O Brasil no século XIX	8º	(EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobreo conflito, além de suas implicações políticas e econômicas nos países envolvidos.	Brasil: Primeiro Reinado;O Período Regencial e as contestações ao poder central; O Brasil do Segundo Reinado: política e economia: • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado; • Territórios e fronteiras: a

			Guerra do Paraguai.
O Brasil no século XIX	8º	(EF08HI19A) Formular questionamentos sobreo legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. (EF08HI19B) Identificar as propostas presentes nas Leis Eusébio de Queirós, Ventre Livre, Sexagenário e Áurea, bem como analisar os seus impactos na sociedade brasileira do período imperial.	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.
O Brasil no século XIX	8º	(EF08HI27) Identificar, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas, as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e para as populações negras nas Américas.	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial; Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo; O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas; A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.
O Brasil no século XIX	8º	(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.
O Brasil no século XIX	8º	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticasoficiais com relação ao indígena durante o Império.	Práticas de extermínio do indígena durante o Império.
O Brasil no século XIX	8º	(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.	A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.
Configurações do mundo no século XIX	8º	(EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspetos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.	Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.

Configurações do mundo no século XIX	8º	(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no cotexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.
Configurações do mundo no século XIX	8º	(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.
Configurações do mundo no século XIX	8º	(EF08HI26) Identificar e contextualizar o prota gonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.	O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	9º	(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo; A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos.
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	9º	(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo; A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos.
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	9º	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição; Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	9º	(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição; Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	9º	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as reivindicações dos povos indígenas, das populações afrodescendentes e das mulheres no contexto republicano até a Ditadura Militar.	A questão indígena, afrodescendente e da mulher durante a República (até 1964).

O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	9º	(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.	Primeira República e suas características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930.
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	9º	(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).	O período varguista e suas contradições A emergência da vida urbana e a segregação espacial O trabalhismo e seu protagonismo político.
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	9º	(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.	Anarquismo e protagonismo feminino.
Totalitarismos e conflitos mundiais	9º	(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais, os conflitos vivenciados na Europa e as relações de poder entre as nações.	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial; A questão da Palestina; A Revolução Russa A crise capitalista de 1929.
Totalitarismos e conflitos mundiais	9º	(EF09HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial; A questão da Palestina; A Revolução Russa A crise capitalista de 1929.
Totalitarismos e conflitos mundiais	9º	(EF09HI12) Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial; A questão da Palestina; A Revolução Russa A crise capitalista de 1929.
Totalitarismos e conflitos mundiais	9º	(EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários, suas concepções e as práticas de extermínio (como o holocausto).	A emergência do fascismo e do nazismo; A Segunda Guerra Mundial Judeus e outras vítimas do holocausto.
Totalitarismos e conflitos mundiais	9º	(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.	O colonialismo na África; As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos.
Totalitarismos e conflitos mundiais	9º	(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos.

Totalitarismos e conflitos mundiais	9º	(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	9º	(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.	O Brasil do governo JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	9º	(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.	O Brasil do governo JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	9º	(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.	Os anos 1960: revolução cultural; A ditadura civil-militar e os processos de resistência; As questões indígena e negra e a ditadura.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	9º	(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.	Os anos 1960: revolução cultural; A ditadura civil-militar e os processos de resistência; As questões indígena e negra e a ditadura.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	9º	(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.	Os anos 1960: revolução cultural; A ditadura civil-militar e os processos de resistência; As questões indígena e negra e a ditadura.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização :o Brasil após 1946	9º	(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.	O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais; Os protagonismos da sociedade civil e das alterações da sociedade brasileira; A questão da violência contra populações marginalizadas; O Brasil e suas relações

			internacionais na era da globalização.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	9º	(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.	O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais; Os protagonismos da sociedade civil e das alterações da sociedade brasileira; A questão da violência contra populações marginalizadas; O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	9º	(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.	O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais; Os protagonismos da sociedade civil e das alterações da sociedade brasileira; A questão da violência contra populações marginalizadas; O Brasil e suas relações

			internacionais na era da globalização.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	9º	(EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.	O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais; Os protagonismos da sociedade civil e das alterações da sociedade brasileira; A questão da violência contra populações marginalizadas; O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.
A história recente	9º	(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e astensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos; A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia; A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba.
A história recente	9º	(EF09HI29 e EF09HI30) Descrever, analisar e comparar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos (econômicos, sociais, de censura e repressão) e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.	As experiências ditatoriais na América Latina.

A história recente	9º	(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia, identificando o papel dos principais movimentos nacionalistas nas lutas de independência.	Os processos de descolonização na África e na Ásia.
A história recente	9º	(EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização Políticas econômicas na América Latina.
A história recente	9º	(EF09HI33) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização Políticas econômicas na América Latina.
A história recente	9º	(EF09HI34) Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização Políticas econômicas na América Latina.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	9º	(EF09HI27) Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais, sociais e tecnológicas ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.	O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais; Os protagonismos da sociedade civil e das alterações da sociedade brasileira; A questão da violência contra populações marginalizadas; O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.
A história recente	9º	(EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo; Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade; As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.

A história recente	9º	(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças deabordagem em relação ao tema.	O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989aos dias atuais; Os protagonismos da sociedade civil e das alterações da sociedade brasileira; A questão da violência contra populações marginalizadas; O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	9º	(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomadade consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.	O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989aos dias atuais; Os protagonismos da sociedade civil e das alterações da sociedade brasileira; A questão da violência contra populações marginalizadas; O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.
A história recente	9º	(EF09HI36) Identificar e discutir as diversida-de identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquerforma de preconceito e violência através do desenvolvimento de um projeto de âmbito escolar e comunitário.	Os conflitos do século XXIe a questão do terrorismo; Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade; As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.

2. SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. Currículo paulista: etapa do Ensino Médio. São Paulo: SEDUC, 2020. p. 167 – 178, 229 – 239, 257 – 262, 271 – 277, 286 – 294.

Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

O propósito de organizar um currículo para o Estado de São Paulo na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, à altura dos compromissos assumidos pela Educação Básica ao aprovar a BNCC, levou os redatores ao desafio de dar tratamento qualificado a conceitos e princípios pronunciados por cada componente curricular da área – Filosofia, Geografia, História e Sociologia –, de forma articulada e orientada para atender às demandas do mundo contemporâneo, aos diferentes interesses pronunciados pelo estudante da Educação Básica, a partir do aprofundamento e da ampliação das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental para uma vivência ética no mundo contemporâneo, conforme expresso pela BNCC. Ou seja, um currículo capaz de expressar as exigências de formação de sujeitos com composição intelectual capaz de responder aos anseios e oportunidades de efetivação de seu projeto de vida, com autonomia e protagonismo, e que ao mesmo tempo sejam responsáveis, solidários e cientes da importância do debate público para o amadurecimento de ideias, bem como, aptos a julgar e propor soluções para problemas sociais, políticos e ambientais, conforme explicitado no Artigo 35 da LDB[11]:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

Essas exigências constituíram condições fundamentais na definição das orientações que compõem o Currículo Paulista Etapa Ensino Médio, as quais seguiram as demandas indicadas pela BNCC, coadunando-as com as determinações das DCNEM, assim como as diferentes contribuições da sociedade civil e da consulta pública. Ainda que nem todas essas contribuições possam ser identificadas à primeira vista neste documento, elas certamente inspiraram o aprimoramento das reflexões no processo da escrita.

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas dedicam-se a estudar e pesquisar de forma rigorosa a dinâmica humana no tempo e no espaço, na produção dos valores, na vida material e na cultura. Nesse sentido, destacam-se as trocas, as influências e as disputas no que se refere a procedimentos para o estudo de questões culturais, socioambientais, econômicas e políticas. Ainda, a formação de territórios e fronteiras e suas dinâmicas, os fatos históricos nas suas continuidades e/ou rupturas com consequências pessoais, locais, regionais e globais. Todas essas questões, orientam para a compreensão dos desafios de falar do mundo humano, seja a partir da linguagem cotidiana e prática, para falar o como das coisas, seja utilizando uma linguagem que tenta ultrapassar a do cotidiano, para interpretar e atuar sobre os acontecimentos (JAPIASSU, 2002). Dessa maneira, os instrumentos da crítica que caracterizam as formas de falar do mundo humano devem, no contexto da área, buscar sempre uma articulação, sem perder a especificidade de cada componente, conforme explicitado no Artigo 35 da LDB:

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia

11 SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. Currículo paulista: etapa do Ensino Médio. São Paulo: SEDUC, 2020. p. 167 – 178, 229 – 239, 257 – 262, 271 – 277, 286 – 294. https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf. Visitado em 15.05.2023.

intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as DCNEM, orienta, no Art. 11 § 1º, que a organização por áreas tem o sentido de tornar mais sólidas as relações entre os saberes e, dessa forma, favorecer a contextualização para a apreensão e a intervenção na realidade. A partir desses pressupostos, que balizaram a redação do organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tendo como referência estudos e práticas relacionados à Filosofia, Geografia, História e Sociologia, os redatores buscaram assegurar especificidades históricas, conceituais e procedimentais dos diferentes componentes curriculares, o que garante diversidade de saberes e procedimentos e, ao mesmo tempo, a unidade de conjunto, que são reveladoras do valor político educacional da área.

Componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

FILOSOFIA

"Que Filosofia ensinar?" Com essa questão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio de 1998 recolocam o ensino de Filosofia no contexto da Educação Básica e fomentam o pensamento sobre quais competências e habilidades desenvolver nas aulas de Filosofia. Podemos reconhecer essa mesma comanda nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de 2006.

Destacamos que os PCN e as Orientações Curriculares Nacionais tiveram o sentido de nortear e parametrizar a Filosofia no Ensino Médio como componente curricular.

A partir da BNCC e das DCNEM, o campo filosófico composto pela História da Filosofia, Metafísica, Ética, Filosofia Política, Epistemologia, Teoria do Conhecimento, Lógica e Estética não deixou de lado as questões anteriores, mas ampliou-se para as indagações contemporâneas acerca da justiça, da solidariedade, da autonomia, da liberdade, da compreensão e do reconhecimento das diferenças, respeito e responsabilidade consigo, com o outro e com o mundo comum que habitamos. A Filosofia nos textos, contextos, na sua expressão rigorosa, procura adentrar o complexo intervalo entre as palavras e o pensamento, entre o mundo que queremos e o mundo que construímos cotidianamente.

Atualmente, a Filosofia possui habilidades dentro de seis grupos de competências específicas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A ampliação e o aprofundamento das aprendizagens requeridas nesta etapa escolar fazem com que a articulação dos saberes filosóficos seja cada vez mais recorrentes.

GEOGRAFIA

A Geografia Escolar é fruto de diferentes concepções do pensamento geográfico, o que se reflete nas visões teórico-metodológicas utilizadas nas práticas docentes e nos fundamentos dos currículos. O ensino de Geografia deve oferecer oportunidades para que o estudante compreenda as mudanças ocorridas no espaço geográfico, reconhecendo o seu papel de agente transformador nas dimensões geopolíticas, econômicas e socioambientais estabelecidas nas sociedades contemporâneas.

O estudo da Geografia no Ensino Médio pretende aprofundar as habilidades que garantem os direitos de aprendizagem da Educação Básica, ou seja, aprofundar os saberes científicos e os processos e conceitos que atuam na formação das sociedades humanas e no funcionamento da natureza. Para tanto, utilizamos como referência a leitura do lugar e do território, a partir de sua paisagem, compreendendo o espaço geográfico como manifestação territorial da atividade social, em todas as suas dimensões e contradições de ordem

econômica, política, cultural e ambiental.

Outro ponto importante é o aprofundamento da Educação Cartográfica, considerada um instrumento indispensável no entendimento das interações, relações e fenômenos geográficos.

HISTÓRIA

São inúmeras as indagações e reflexões sobre o objetivo de estudar História enquanto disciplina. Diversas linhas de pesquisa e aspectos teóricos já se debruçaram sobre o debate, além da perspectiva dos currículos e suas transformações ao longo da trajetória deste componente curricular. Soma-se a isso o desafio lançado pela BNCC, que estabelece novos paradigmas para a área de Ciências Humanas e, por consequência, para a História no Currículo Paulista do Ensino Médio.

A História deve estar articulada às competências gerais da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de forma a estabelecer vínculos epistemológicos nas abordagens das habilidades e competências específicas para que, dessa maneira, possa dialogar com os demais componentes curriculares, em um ensino integral, sem perder sua especificidade nos recortes estabelecidos.

O Currículo Paulista etapa Ensino Médio, tem como proposição a ampliação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, de maneira a propiciar o aprofundamento do repertório conceitual e procedimental, além de atitudes e valores, no Ensino Médio. Diante do objetivo dessa ampliação da capacidade cognitiva do estudante, é possível a apreensão da autonomia intelectual em uma concepção na qual ele possa articular informações e desenvolver capacidades mais complexas diante do mundo contemporâneo, já que deve ser instigado a produzir ideias e respostas aos seus questionamentos.

Se por um lado, um dos objetivos do desenvolvimento do ensino de História, é a formação intelectual do estudante enquanto cidadão crítico e pertencente a determinada localidade com características e identidades próprias, processo que deve exigir a capacidade cognitiva da observação, da descrição, do estabelecimento de relações entre o presente e o passado nos mais diferentes espaços, na identificação das condições intrínsecas do tempo para a construção e desconstrução de significados; por outro lado, levam-se em consideração os pressupostos que dizem respeito às reflexões e aos estudos sobre as atuais condições humanas, permeando as singularidades e as diferenças, dentro das diversas sociedades hoje existentes, e não somente das sociedades do passado, fazendo do ensino de História um processo vivo e dinâmico na sua elaboração e constituição na abordagem curricular e metodológica.

SOCIOLOGIA

Dada a natureza científica da Sociologia, seus objetos e métodos alinham-se com os métodos científicos. O “estranhamento” e a “desnaturalização do olhar”, importantes elementos de seu método, revelam-se estruturadores para sua aprendizagem no Ensino Médio. Ante os fatos sociais, tomados como corriqueiros,eles possibilitam ao estudante o interesse por questões da vida em sociedade para além do senso comum, levando-o a uma abordagem científica da questão.

Os conceitos estruturadores da Sociologia nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio serviram como norteadores de temas e objetos do conhecimento para o estudo deste componente curricular. Com o advento da BNCC, eles se ampliam nas categorias deste documento, consolidando a presença e o ensino da Sociologia no Ensino Médio, dentro do contexto da área.

As categorias apresentadas na BNCC, e adotadas neste Currículo, apontam objetos do conhecimento a serem ensinados pelos professores e aprendidos pelo estudante, garantindo a especificidade da Sociologia, mesmo em um contexto de área. Além disso, elas também facilitam o estudo e a

abordagem que diversos

autores da Sociologia tomam frente aos fatos sociais. Soma-se a isso, ainda, o alinhamento dos demais componentes curriculares da área de Ciências Humanase Sociais Aplicadas a essa configuração didática, o que constitui uma forma de ensinar a Sociologia contextualizadamente, ampliando, inclusive, os recursos didáticos para sua aprendizagem pelo estudante.

Breves considerações sobre a articulação entre os componentes da área

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no contexto da Educação Básica, apresenta sua força no interesse interrogativo e, por isso, percorre os caminhos da polêmica. Afinal, o objeto das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sente, pensa e fala a partir das suas experiências. Dessa forma, o desafio posto para a contextualização, interação e articulação dos componentes curriculares está na colaboração capaz de oportunizar condições para que o estudante desenvolva competências e habilidades cognitivas e socioemocionais, conforme orientação na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as DCNEM:

Art. 7º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais.

§ 2º O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho.

Na área de Ciências Humanas, a reflexão e o debate devem propiciar situações para o desenvolvimento do pensamento crítico, capaz de produzir respostas e promover saberes criativos diante de questões como: é possível compatibilizar produção e consumo para todos e ao mesmo tempo preservar o meio ambiente? Quais desafios éticos devemos enfrentar diante da atual dinâmica da produção tecnológica? Por que algumas pessoas são mais vulneráveis socialmente que outras? Responder a estas e outras questões, fazer novas perguntas, produzindo respostas e saberes criativos e éticos, deve estar no horizonte da contextualização, integração e articulação de saberes e conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nesse contexto, não basta descrever o fato ou as relações que podem ser observadas no mundo humano, mas deve-se também compreender que é possível produzir novos fatos e relações, ter a consciência de que interpretar já instaura o processo a partir do qual é possível mudar as condições de existir no mundo.

A área envolve a valorização das diferentes experiências e vivências, e, consequentemente, o compartilhamento de múltiplos saberes, a liberdade de expressão, a busca pelo consenso e o reconhecimento de que o dissenso faz parte da convivência democrática. Dessa forma, esses elementos que compõem uma aprendizagem colaborativa precisam ser acolhidos no contexto do ensino aprendizagem. Ainda deve-se reconhecer a importância da cultura digital como meio para favorecer a colaboração em uma dimensão/materialidade que deve ser propiciada pela experiência escolar.

A abertura para o mundo digital, no uso cada vez mais frequente de tecnologias, especialmente no cotidiano mediado pela interação entre pessoas e entre pessoas e objetos, além da internet das coisas , requer o uso com critérios deste ferramental. No campo das Ciências Humanas e Sociais

Aplicadas, além da aprendizagem que orienta para o uso ético das tecnologias, para uma interação consciente, proveitosa para todos e sustentável, deve-se considerar, ainda, que as inovações tecnológicas não precisam ser impostas de forma a marginalizar as práticas tradicionais; ao contrário, elas devem auxiliar na preservação das culturas, tendo condições, inclusive, de ampliar a divulgação e sua ressignificação em meio digital.

A partir da complexidade apresentada, o Currículo Paulista etapa do Ensino Médio, procura integrar conhecimentos, saberes e práticas que caracterizam a área buscando pontes de interação ou pelo menos de aproximação. Dessa forma, algumas escolhas precisam ser explicitadas:

▪ As competências e habilidades foram mantidas conforme apresentadas pela BNCC. Essa escolha reconhece a dinâmica do estudante e o direito de mobilidade entre escolas, modalidades e sistemas de ensino.

▪ Os objetos do conhecimento têm como referência fundamental as competências e as habilidades indicadas.

▪ Cada habilidade deverá ser desenvolvida ou mobilizada pelo estudante a partir dos objetos do conhecimento. Essa orientação tem o sentido de permitir mais do que um aprofundamento, propiciando uma ampla visão do tema ou problema a ser abordado e, portanto, o enriquecimento do repertório cultural do estudante.

▪ Os objetos do conhecimento tendo como referência o desenvolvimento e a mobilização de habilidades, e para fins de diversificação e aprofundamento curricular, compreendem todos os componentes curriculares.

A transição da etapa do Ensino Fundamental para a etapa do Ensino Médio

A transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio está garantida na observação e realização das dez competências da Educação Básica. Essas competências orientam para uma educação envolvida com o seu tempo e com os desafios do mundo contemporâneo. Dessa forma, a articulação do Ensino Médio com o Ensino Fundamental está ancorada no desenvolvimento de competências e habilidades a partir da aprendizagem contextualizada, integrada e articulada de conteúdos, conceitos e processos. Nesse sentido, parece fundamental certa clareza acerca desses conceitos, uma vez que eles nos encaminham para determinado percurso do trabalho pedagógico:

Competências: a competência refere-se ao processo de mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver questões e problemas referentes à vida cotidiana, assim como para o exercício da cidadania.

Habilidades: trata-se de práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores que devem ser desenvolvidos e mobilizados para viver e conviver no mundo contemporâneo. São aprendizagens essenciais que devem ser garantidas para todos os estudantes em diferentes contextos do Ensino Médio.

Objetos de conhecimento: trata-se de conteúdos, conceitos e processos que são apreendidos por meio do desenvolvimento das habilidades.

Área do conhecimento: explicita as particularidades no tratamento dos objetos de conhecimento e deve garantir a formação integrada do estudante.

Ao oportunizar o desenvolvimento de habilidades e competências, de forma progressiva, os conceitos e temas devem ser desenvolvidos e articulados por meio de processos que foram iniciados no Ensino Fundamental, mediante comandas de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais que no Ensino Médio devem encontrar condições para o "aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em

procedimentos analíticos e interpretativos" (BNCC, 2018, p.472).

Destacamos, ainda que a interconexão com o Ensino Fundamental pode ser observada a partir de abordagens indicadas nos objetos de aprendizagem, que, de forma geral, abordam os "temas contemporâneos transversais". Ou seja, os temas contemporâneos, presentes desde o Ensino Fundamental, são contemplados nos objetos de aprendizagem na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme orientação da BNCC:

(...) cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010). (BRASIL, 2018, p. 19)

No contexto da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, alguns temas apresentam destaque nos objetos de conhecimento, como: ciência e tecnologia;direitos da criança e do adolescente; diversidade cultural; educação ambiental; educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; educação em direitos humanos; educação para o consumo; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; trabalho e vida familiar e social Destacamos ainda a relevância do trabalho da educação para redução de riscos e desastres.

É importante destacar que os TCTs encontram sua demanda e sua ênfase nas questões da vida social, política, econômica e cultural que repercutem necessariamente no desenvolvimento pessoal. Dessa forma, há que se reconhecer o potencial desses temas para a efetivação da educação contextualizada e integral.

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e seu papel no acesso aos direitos de aprendizagem

A interface do Ensino Fundamental com o Ensino Médio constitui condição para o atendimento aos direitos de aprendizagem, uma vez que as aprendizagens devem se orientar pelas dez competências gerais da Educação Básica. Essas competências pronunciam e mobilizam conceitos, procedimentos, habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores capazes de resolver demandas complexas da vida cotidiana, do efetivo exercício da cidadania e da compreensão e participação no mundo do trabalho.

No campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, as categorias "tempo e espaço", "território e fronteira", "indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética" e "política e trabalho" orientam para tematizar e problematizar a investigação e a aprendizagem. Ou seja, as categorias não se confundem com temas ou proposta de conteúdo, mas podem funcionar como eixos em torno dos quais circulam ideias, fenômenos e processos políticos, sociais, econômicos e culturais. Conforme explicitado na BNCC, a categoria "tempo e espaço" exige análises mais amplas de contexto. "Território e fronteira", é uma

categoria que traz certo ordenamento para o espaço em suas diferentes dimensões. A categoria mais complexa, pois agrega diferentes dimensões que atravessam a existência humana, "indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética", promove análises de relação, articulação e contradições do humano. Por fim, a categoria "política e trabalho" orienta para análises sobre os desafios enfrentados pela sociedade como um todo, acerca do bem comum e da produção da vida material e seus desdobramentos.

Dessa forma, o organizador curricular da área se apresenta de maneira a tornar clara a interconexão entre competências de área, habilidades, categorias (que remetem a análises a serem empreendidas a partir dos objetos de conhecimento) e os objetos de conhecimento. Essa articulação favorece o atendimento aos direitos de aprendizagem expressos no desenvolvimento de competências e habilidades de área, com o intuito de contemplar as competências gerais da Educação Básica.

O organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, considerando a BNCC e demais documentos orientadores da Educação Básica, apresenta-se, no quadro a seguir, colunas, nas quais podem ser observadas as competências específicas, as habilidades, as categorias e os objetos de conhecimento. As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas apresentam, na Educação Básica, etapa Ensino Médio, seis competências específicas e habilidades relacionadas, categorias de análise e uma distribuição equilibrada dos objetos de conhecimento para cada componente curricular: Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

Para concretizar as propostas deste documento e para ultrapassar a dimensão dos objetivos de implementação do Currículo Paulista, é fundamental o comprometimento do professor com o aprimoramento constante de sua formação, sempre amparada pelo arcabouço conceitual da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, inclusive para preservar e consolidar a necessária autonomia docente e alcançar o sucesso das aprendizagens pretendidas.

Espera-se que este documento curricular oriente práticas exitosas e que o estudante, ao vivenciar o aprofundamento das aprendizagens propostas pela área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, possa entender a complexidade das relações que cada um estabelece consigo e com a comunidade em que vive. Dessa forma, poderá compreender a necessidade de ser responsável e protagonista na superação da condição individualista, egocêntrica e preconceituosa que ainda se faz presente na sociedade contemporânea e, ao mesmo tempo, reconhecer-se como principal agente na constituição de um projeto de vida amplo e sustentável, que não se limite ao campo pessoal, mas também contemple direitos e deveres cívicos.

Itinerário Formativo - Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Os itinerários formativos têm como objetivo consolidar e aprofundar conhecimentos, preparar o estudante para os desafios do mundo do trabalho e da cidadania na contemporaneidade e aprimorar a formação ética, além de promover uma postura ativa frente ao conhecimento científico, filosófico e a produção artística e literária.

Ao estruturar os itinerários formativos para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, buscou-se nas competências de área descritas na BNCC, referência para as habilidades elencadas para o itinerário de Ciências Humanas, conforme Portaria nº 1.432, de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos. A Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as DCNEM, foi outro aporte fundamental para a proposição dos itinerários.

O formato apresentado reconhece e valoriza a liberdade, a autonomia e a responsabilidade das unidades escolares quanto à concepção, formulação e execução de suas propostas pedagógicas, assim como

o potencial de cada unidade escolar em organizar e atualizar os espaços escolares para dinamizar e diversificar

o ensino e a aprendizagem. A estrutura dos itinerários formativos orienta para a valorização dos adolescentes, jovens e adultos, assim como seus tempos de aprendizagem. Logo, optou-se por considerar nos "pressupostos metodológicos" orientações gerais, em que objetivos fundamentais se integram às esferas da pesquisa, do trabalho e das práticas sociais e socioambientais, tendo como referência as habilidades propostas pelos eixos estruturantes.

Considerando a responsabilidade que se estabelece pela educação formal de preparar o estudante para o mundo contemporâneo, que exige cidadãos críticos, reflexivos, éticos, flexíveis e abertos para o novo ou para a renovação do que é conhecido, e mediante o dinamismo da sociedade contemporânea, é imperativo não separar forma e conteúdo. Ou seja, as metodologias devem estar de acordo com os objetivos e estes com os objetos de conhecimento. Destaca-se, nesse sentido, a centralidade da "situação-problema", que deve ser pensada e reconhecida não apenas como uma intervenção para resolver questões de forma imediata, mas também a médio e longo prazo. A situação-problema não pode ser reduzida a uma questão de reparo; ela deve ser considerada também no âmbito da atualização e contextualização das aprendizagens, isto é, precisa possibilitar mais do que a observação, a interpretação e a intervenção, para melhor se apropriar de questões do universo humano, em busca de um mundo melhor.

Portanto, espera-se que os docentes considerem as metodologias ativas como caminhos para oportunizar o desenvolvimento das habilidades previstas no itinerário formativo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e nos itinerários integrados desta área com as demais. Nesse sentido, a resolução de problemas reais e atividades que demandam pesquisas, leituras, organização para produção e compartilhamento de conhecimento, tendo em vista as demandas do mundo contemporâneo. Esperam-se dos professores mais flexibilidade e abertura para o novo em relação aos ritmos de aprendizagem, ao trabalho com materiais impressos e digitais, à organização e orientação de atividades. Eles também devem ser capazes de incentivar o estudante a ser produtor e não apenas receptor do conhecimento, assim como rever as formas de acompanhamento das aprendizagens.

INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

A investigação científica deverá apresentar oportunidades de realização dentro e fora da sala de aula, em diferentes espaços. O estudo de campo e a visita dirigida a museus, parques, centros culturais, bibliotecas especializadas, entre outros locais, devem ser considerados tendo em vista os interesses do estudante em relação ao tema pesquisado. O registro merece atenção especial no que se refere ao seu desenvolvimento, à ampliação do vocabulário, ao incremento na descrição dos dados, entre outros elementos reveladores do desenvolvimento do estudante na pesquisa científica no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Dessa forma, neste eixo, além das referências bibliográficas, será fundamental explicitar para o estudante como são construídas e debatidas as questões de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Logo, contribuições da tradição dos componentes curriculares da área devem ser exploradas nesse contexto. Considera-se também que, no desenvolvimento deste eixo, o estudante possa conhecer e experimentar diferentes percursos da investigação a partir do referencial: abordagem quantitativa e/ou qualitativa; natureza (pesquisa básica e pesquisa aplicada) e objetivos (pesquisa exploratória, descritiva, experimental, bibliográfica, documental, de meio, estudo de caso, pesquisa participante, pesquisa-ação, pesquisa etnográfica, entre outras pertinentes, considerando a natureza e a

abordagem do problema).

PROCESSOS CRIATIVOS

Os processos criativos devem provocar a prática, isto é, não se trata apenas de propor ideias, mas também de reconhecer e ressignificar soluções e percursos para chegar a conclusões e/ou propor projetos socioeconômicos, socioambientais, de preservação da memória e da cultura, entre outros. Nesse sentido, os componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas devem estar abertos para a utilização e produção de imagens, filmes, redes sociais etc., para encaminhar processos na escola e/ou na comunidade. No contexto deste eixo, deve-se abrir espaço para a livre manifestação de ideias de todos os envolvidos, de forma a estimular o debate, a tomada de posição, a defesa de um ponto de vista por meio de argumentos e a possiblidade de mudar de posição diante de argumentos mais consistentes.

A pesquisa deve ser o ponto central para fundamentar uma ideia, um procedimento, assim como a percepção quanto à realização de uma tarefa e o desenvolvimento de um projeto. A organização, no contexto deste eixo, permite não apenas a divisão de tarefas, mas também o compartilhamento de responsabilidades acerca das atividades a serem desenvolvidas, os recursos a serem utilizados e os registros que comportam a avaliação, autoavaliação e avaliação entre pares, em todas as etapas do processo a ser desenvolvido sob a inspiração deste eixo.

No âmbito do compartilhamento de responsabilidades, entende-se que o eixo possibilita, ainda, reflexões acerca da tomada de decisão, inclusive, sobre mudanças de rumo, quando se mostrarem necessárias. Todos esses movimentos devem ser acompanhados e avaliados como parte da educação integral do estudante.

MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

Este eixo relaciona-se com a reflexão apoiada em dados oficiais, escuta da comunidade, entre outras ações pertinentes. No contexto da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, este eixo está diretamente relacionado com o eixo Investigação Científica. De onde decorre a necessidade de acompanhamento, uma vez que devem se acordar protocolos para a coleta de dados e para a escuta qualificada, tendo em vista a ação de mediação e intervenção sociocultural. A observação desses protocolos configura-se em um desafio para professores, equipe gestora e estudantes, especialmente, considerando-se a possibilidade de estar diante de diferentes territorialidades e questões socioculturais e socioambientais.

O processo de mediação e intervenção requer observação, registro e o constante debate acerca dos valores presentes em propostas de colaboração e mediação, assim como a identificação do problema, suas características territoriais e temporais, a formulação de hipóteses, a fundamentação teórica, a decisão sobre o cronograma de estudo/aprendizagem a necessidade de ajustes, avaliação e implementação da ação. O eixo Mediação e Intervenção Sociocultural deverá aprofundar habilidades relacionadas à observação, interpretação e proposição de resolução de situações-problema.

EMPREENDEDORISMO

O eixo Empreendedorismo envolve-se com a mobilização de conhecimentos e o reconhecimento do que ainda precisa ser desenvolvido para empreender projetos pessoais e produtivos que estejam no horizonte do projeto de vida do estudante. Especificamente no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, destaca-se a análise dos fundamentos da ética, de forma a conhecer e propor empreendimentos capazes de valorizar a liberdade, a cooperação, a autonomia e a convivência democrática, entre outros valores. É preciso considerar, no contexto deste eixo, que o estudante deve assumir uma postura participante, atuante e engajada,

exercitando a disposição de pensar e repensar, tendo em vista a sustentabilidade dos seus projetos e o potencial transformador de suas ações.

Assim, aprendizagens sobre valores humanos, simbólicos e criativos, o valor patrimonial da cultura brasileira e sua dimensão histórica, social, artística e ambiental, entre outros, podem ser inspiradoras para a efetivação deste eixo.

Por fim, é preciso levar o estudante a compreender que o projeto de vida não se resume a uma escolha pessoal, mas envolve o exercício da cidadania, da empatia, da capacidade de entender o mundo e reconhecer-se como parte dele.

Isso posto, ao final da Educação Básica, espera-se que o estudante do itinerário da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, seja capaz de:

1. Apreciar as diferentes manifestações da experiência do pensamento, com aportes ao exercício da suspeita às respostas fáceis, de forma a elaborar perguntas e argumentos visando à proposição de soluções éticas, estéticas e criativas para as diferentes questões do mundo contemporâneo.

2. Compreender e interpretar conceitos de natureza, paisagem, território, rede, cultura, fenômeno social e globalização nas dinâmicas históricas, econômicas, sociais e políticas, reconhecendo seus desdobramentos nas representações e produções culturais.

3. Atribuir sentido e significado para a vida em sociedade por meio de permanências e regularidades, e também mudanças e transformações, no processo histórico, tendo como referência a dimensão da temporalidade e do trabalho como expressão da organização da vida material, individual e coletiva e das relações de poder explicitadas nos processos de dominação, hegemonia, resistência e participação política.

4. Perceber a complexidade das relações que cada um estabelece consigo e com a comunidade em que vive, interferindo na sua identidade e na diversidade, material e simbólica, de forma a ser capaz de mediar relações com criticidade e ética, atuando para a superação das condições individualista, egocêntrica, preconceituosa, racista e hedonista, entre outras, em seus diferentes vieses na sociedade contemporânea. Seja nas relações com a natureza e/ou entre pessoas, utilizar habilidades conceituais e técnicas para mobilizar diferentes atores no empreendimento de ações socioculturais e socioambientais em âmbito local, regional, nacional e/ou global.

5. Vivenciar conscientemente o processo cognitivo conceitual, de forma a reconhecer-se como produtor que mobiliza conhecimentos e práticas na constituição de um projeto de vida viável e sustentável.

6. Reconhecer que o projeto de vida é estratégico e envolve escolhas pessoais, relacionando-as com as demandas da sociedade contemporânea. Isso requer compreender que a história de cada um, seus interesses e seus sonhos, devem ser considerados também na relação com o contexto social, político e cultural em que se vive, exigindo análise crítica das limitações sociais e das desigualdades, bem como flexibilidade e motivação para a aprendizagem ao longo da vida.

A seguir encontra-se o organizador curricular do itinerário formativo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que contempla as habilidades relacionadas às competências gerais da Educação Básica, as habilidades específicas dos itinerários formativos dessa área do conhecimento e os pressupostos metodológicos que visam orientar e indicar possibilidades para a concretização das aprendizagens esperadas, para cada eixo estruturante.

Organizador curricular do itinerário formativo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

HABILIDADES RELACIONADAS ÀS COMPETÊNCIAS GERAIS / EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADES ESPECÍFICAS ASSOCIADAS AOS EIXOS ESTRUTURANTES	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS
INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA **(EMIFCG01)** Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais. **(EMIFCG02)** Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. **(EMIFCG03)** Utilizar informações, conhecimentos e ideias	**(EMIFCHS01)** Investigar e analisar situações problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias. **(EMIFCHS02)** Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica. **(EMIFCHS03)** Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando	Este eixo orienta-se para a compreensão dos fundamentos da área, ou seja, o estudante deve conhecer as Ciências Humanas, e as suas questões metodológicas, a partir da complexidade do seu objeto de estudo: as formas de ser, viver e morrer em diferentes tempos, lugares e contextos. Dessa forma, a investigação científica no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deverá orientar-se para a identificação dos conceitos, a possibilidade de revisão e mesmo de uma nova proposição conceitual frente a diferentes situações. Assim, no desenvolvimento deste eixo, esperam-se o aprofundamento das leituras e o aprimoramento do vocabulário e das possibilidades de interpretação de dilemas éticos, fatos sociais, políticos, culturais, econômicos, ambientais, entre outros temas pertinentes à área. De acordo com as demandas do eixo Investigação Científica, espera-se o aprofundamento das aprendizagens do estudante dentro de uma progressão de atitudes e procedimentos a partir de três etapas fundamentais: o reconhecimento do problema, a identificação da melhor forma de abordagem e a proposição de soluções. A partir dessas etapas consideradas na competência geral do eixo e nas habilidades específicas, espera-se que o estudante adquira autonomia para a pesquisa e capacidade de identificar problemas e propor soluções responsáveis, uma vez que deve ser estimulado para a análise crítica na projeção de resultados e seus possíveis desdobramentos. O estudante deve ter acesso a fontes bibliográficas e documentais de caráter filosófico e histórico, geográfico e sociológico que permitam a construção conceitual, capaz de propiciar interpretação significativa de fatos, eventos e ideias. Deve, ainda, ter acesso a informações sobre como proceder de forma crítica e ética nos seguintes tipos de pesquisa: exploratória, descritiva, bibliográfica, documental, de campo, estudo de
resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.	apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.	caso, pesquisa etnográfica, entre outros, de acordo como o objetivo proposto; e, ainda, conhecer e aplicar dados estatísticos e cartográficos, de forma a aprofundar e ampliar seus conhecimentos sobre valores morais e estéticos, modelos econômicos, relações de produção, consumo e sustentabilidade ambiental, processos políticos e diversidade social e cultural, reconhecendo em todos esses aspectos as consequências dos marcadores sociais da diferença. Tendo como referência as competências gerais do eixo estruturante e as habilidades da área, devem-se considerar, no eixo Investigação Científica, os processos capazes de tornar os conhecimentos da área compreensíveis, acessíveis e significativos, de forma que o estudante se reconheça apto à manifestação crítica/argumentativa, por exemplo, em um trabalho teórico (ensaio, dissertação, estudo de caso etc.) referente a uma situação-problema proposta. O estudante deve, em diferentes situações, no contexto da investigação científica, demonstrar progressão na apreciação e valorização do debate e do diálogo, da pesquisa em fontes confiáveis, aprimoramento na identificação de situações-problema, ampliação da capacidade de relacionar informações, interpretar, analisar e debater, a fim de posicionar-se e propor ideias fundamentadas de forma responsável.
PROCESSOS CRIATIVOS **(EMIFCG04)** Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade. **(EMIFCG05)** Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com	**(EMIFCHS04)** Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global. **(EMIFCHS05)** Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados temas e processo de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.	O eixo Processos Criativos, no contexto da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, compreende a ampliação da aprendizagem no sentido de afirmar a valorização da imaginação, da inovação e da proposição de novos pontos de vista. Nesse sentido, no âmbito do eixo, enfatizam-se a desnaturalização e o estranhamento como forma de estimular o aprofundamento investigativo e o reconhecimento de diferentes perspectivas para a abordagem de uma informação, um problema, uma solução ou uma tese. Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a valorização do ideário, da imaginação, da inovação e da proposição de outros pontos de vista, reforça a orientação para o desenvolvimento do pensamento crítico, como a não aceitação de primeira hora e sim a busca de mais informação e conhecimento de forma a não aceitar verdades absolutas de caráter cultural, econômico, social, entre outros, inviabilizadoras de outras abordagens, sejam elas interpretativas ou procedimentais.

as incertezas e colocá-las em prática. **(EMIFCG06)** Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.	**(EMIFCHS06)** Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais relacionados a temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.	Nesse sentido, além da consideração de todo o saber do estudante, devem ser acrescentados à sua formação o acesso a leituras diversas e a tecnologias digitais e visitas a museus, centros culturais e unidades de conservação etc. Isso possibilitará expandir o repertório do estudante e propiciar uma leitura ampliada do mundo, de forma que reconheça, por exemplo, a riqueza simbólica dos dialetos de comunidades, de termos regionais e gírias, como forma de pertencer, respeitar e aprofundar estudos e pesquisas sociais, do mundo do trabalho, de elementos culturais, ambientais, entre outros, relativos às diferentes formas de falar sobre a produção de modos de vida. O acesso a cartuns, charges e histórias em quadrinhos; filmes, novelas e campanhas publicitárias; e canais de internet pode ser considerado para a compreensão de aspectos diversos do mundo contemporâneo, oportunizando a articulação de diferentes fontes de informação e conhecimento e a difusão de ideias. Esses referenciais, quando articulados com os processos de investigação científica na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, podem ser significativos para ampliar o repertório cultural, possibilitando o reconhecimento de propostas inovadoras e a autoria de novos projetos para resolver problemas ou melhorar uma situação. Podem, ainda, favorecer o aprimoramento da compreensão das transformações no mundo contemporâneo por meio de diferentes formas de informação, comunicação e expressão cultural e suas repercussões e consequências na economia, política, educação, relações sociais etc.
MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL **(EMIFCG07)** Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis. **(EMIFCG08)** Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade. **(EMIFCG09)** Participar ativamente da proposição, implementação e avaliação de solução para problemas socioculturais e/ou ambientais em nível local, regional, nacional e/ou global, corresponsabilizando-se pela realização de ações e projetos voltados ao bem comum.	**(EMIFCHS07)** Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. **(EMIFCHS08)** Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, baseadas no respeito às diferenças, na escuta, na empatia e na responsabilidade socioambiental. **(EMIFCHS09)** Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	O eixo Mediação e Intervenção Social apresenta, no contexto das competências gerais e nas habilidades específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, orientações para avaliar e tomar decisões sobre a realidade na qual se vive ou pretende atuar. Este eixo requer a organização de informações e narrativas sobre diversas questões, entre elas, ambientais, sociais, econômicas e culturais, que se estabelecem em um determinado espaço, que pode compreender diferentes coletivos e, ainda, questões que demandam investigações, com distintos critérios de análise e ações. Diferentes questionamentos podem ser considerados sob o enfoque deste eixo, tais como: a transformação da paisagem; a presença de áreas vulneráveis; mudanças e demandas a partir da inclusão de novas populações; alterações nas formas de lazer, preservação e valorização do patrimônio histórico, cultural e/ou ambiental. Esses questionamentos demandam a observação e a investigação, tendo como objetivo gerar reflexões e argumentos consistentes para intervir por meio da promoção de campanhas e ações para a sustentabilidade; a redução de riscos e desastres; a responsabilidade social; a conscientização e o combate à violência física, simbólica e/ou psicológica direcionada a minorias; e a valorização de diferentes aspectos da paisagem e da cultura local. Ou seja, a partir do eixo Mediação e Intervenção Social, o estudante deve buscar a mobilização de recursos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para pensar uma situação localizada, acessar dados oficiais, proceder à escuta da comunidade envolvida na situação, entre outras ações, além de exercer a organização de um trabalho coletivo, visando ao bem comum.
EMPREENDEDORISMO **(EMIFCG10)** Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade. **(EMIFCG11)** Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade. **(EMIFCG12)** Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.	**(EMIFCHS10)** Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem ser utilizadas na concretização de projetos pessoais ou produtivos, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando as diversas tecnologias disponíveis, os impactos socioambientais, os direitos humanos e a promoção da cidadania. **(EMIFCHS11)** Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo, em âmbito local, regional, nacional e/ou global. **(EMIFCHS12)** Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.	No eixo Empreendedorismo, a mobilização dos conhecimentos deve estar relacionada com o projeto de vida, ou seja, o estudante deverá colocar em prática suas ideias, o que exigirá a ampliação da capacidade de mobilizar conhecimentos. Este eixo requer que o estudante conheça diferentes formas de empreendedorismo (de viés econômico, socioassistencial, com impacto social, negócio social etc.) e como essas formas impactam os indivíduos e a sociedade. Esse conhecimento proporcionará novos pontos de vista acerca dos desafios da sociedade contemporânea. Por outro lado, o estudante deve reconhecer as demandas do mercado de trabalho e da vida acadêmica. Destaca-se, no âmbito do empreendedorismo, a valorização da liberdade, da cooperação, da autonomia e da convivência democrática. Dessa forma, o estudante deve ser orientado para a importância do debate público, da consciência crítica e da responsabilidade, tornando-se capaz de intervir em questões sociais, socioambientais, econômicas, entre outras, e questionar decisões mercadológicas, de modo responsável, crítico e autônomo, para que a consciência cidadã possa compor o seu projeto de vida. Ao selecionar, avaliar e desenvolver projetos e propor ações empreendedoras, derivadas do repertório propiciado pelos saberes dos componentes da área, das suas aspirações e das suas potencialidades e habilidades socioemocionais, o estudante deve ter condições de testar e aplicar (individual e/ou coletivamente), de maneira sustentável e dentro de princípios éticos, projetos voltados para a sua inserção na esfera produtiva, seja no mercado de trabalho, seja na proposição de um negócio, numa intervenção sociocultural ou na vida acadêmica. O empreendedorismo, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, orienta para processos capazes de propiciar a simulação de empreendimentos articulados com as demandas sociais. Dessa forma, a adoção de metodologias ativas deverá assegurar ao estudante o desenvolvimento da autonomia, qualidade fundamental para uma atitude empreendedora. O aporte de recursos tecnológicos, o levantamento de dados sobre as demandas locais ou regionais, a participação em feiras de profissões e de empreendedores, entre outras visitas, devem compor as práticas sob o viés deste eixo como forma de ampliar a informação e interação com o universo empreendedor, a fim de auxiliar na definição e no desenvolvimento de projetos pessoais e sociais. Ao final deste itinerário, o estudante, preferencialmente, organizado em grupos, pode apresentar projetos, como a criação de uma *startup*, uma ação socioambiental ou o desenvolvimento de um aplicativo, que sejam acessíveis, sustentáveis e detalhados, de modo a evidenciar o desenvolvimento de competências e habilidades que o tornam apto para empreender projetos de naturezas diversas.

Organizador curricular do itinerário formativo integrado entre as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias

HABILIDADES RELACIONADAS ÀS COMPETÊNCIAS GERAIS/EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADES ESPECÍFICAS ASSOCIADAS AOS EIXOS ESTRUTURANTES CIÊNCIAS HUMANAS	HABILIDADES ESPECÍFICAS ASSOCIADAS AOS EIXOS ESTRUTURANTES MATEMÁTICA	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS
INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA **(EMIFCG01)** Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais. **(EMIFCG02)** Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas,	**(EMIFCHS01)** Investigar e analisar situações problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias. **(EMIFCHS02)** Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica. **(EMIFCHS03)**	**(EMIFMAT01)** Investigar e analisar situações problema identificando e selecionando conhecimentos matemáticos relevantes para uma dada situação, elaborando modelos para sua representação. **(EMIFMAT02)** Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na explicação ou resolução de uma situação-problema elaborando modelos com a linguagem matemática para analisá-la e avaliar a sua adequação em termos de possíveis limitações, eficiências e possibilidades de generalização. **(EMIFMAT03)** Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de	A investigação científica no itinerário formativo integrado de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas tecnologias deve considerar, de forma articulada e contextualizada, as habilidades específicas dos eixos estruturantes das duas áreas. A Matemática, neste eixo, evidencia de forma mais acentuada a representação simbólica que comporta uma linguagem singular em nível abstrato, cuja capacidade de representação da realidade pode contribuir para a explicação de fenômenos, fatos, tendências e congêneres em demandas filosóficas, geográficas, históricas e sociológicas funções logarítmicas que podem representar curvas de desemprego e funções exponenciais para explicar o crescimento populacional em variados tempos e espaços. Também oferece ferramentas para tabulação, representação e interpretação de dados obtidos em pesquisas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que demandarão ações pertinentes à área.
coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. **(EMIFCG03)** Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.	Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.	campo, experimental etc. em fontes confiáveis, informações sobre a contribuição da matemática na explicação de fenômenos de natureza científica, social, profissional, cultural, de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação com o cuidado de citar fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.	Os procedimentos epistemológicos e os conceitos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem ter nos modelos matemáticos de representação um significativo aliado para o aprofundamento dos temas a serem investigados. Por outro lado, a linguagem matemática encontra nos fenômenos e processos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas um contexto factível para a concretização da explicação de conceitos abstratos, como as funções matemáticas que podem ser visualizadas nos múltiplos âmbitos abordados pela área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por meio de modelos econômicos, em processos políticos, nas diversidades e desigualdades social, cultural, geracional, étnica e de gênero, assim como nas relações entre produção, consumo e sustentabilidade ambiental. Também é fundamental neste eixo o trabalho com os percursos histórico e filosófico do pensamento humano, que compreendem a lógica e os processos de construção de conhecimento como no racionalismo pitagórico, platônico, cartesiano, científico, entre outros. Assim, a investigação científica no itinerário integrado de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática orienta para processos capazes de tornar o conhecimento produzido pelas humanidades e pela Matemática compreensível e acessível, de forma que o estudante se reconheça apto para propor hipóteses e testá-las, lançando mão dos elementos típicos de cada área de forma combinada, de maneira a incrementar suas potencialidades.
PROCESSOS CRIATIVOS **(EMIFCG04)** Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade. **(EMIFCG05)** Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática. **(EMIFCG06)** Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os	**(EMIFCHS04)** Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global. **(EMIFCHS05)** Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global. **(EMIFCHS06)** Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais relacionados a temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.	**(EMIFMAT04)** Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica na produção do conhecimento matemático e sua aplicação no desenvolvimento de processos tecnológicos diversos. **(EMIFMAT05)** Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados à matemática para resolver problemas de natureza diversa, incluindo aqueles que permitam a produção de novos conhecimentos matemáticos, comunicando com precisão suas ações e reflexões relacionadas a constatações, interpretações e argumentos, bem como adequando-os às situações originais. **(EMIFMAT 06)** Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação dos conhecimentos matemáticos associados ao domínio de operações e relações matemáticas simbólicas e formais, de modo a desenvolver novas abordagens e estratégias para enfrentar novas situações.	No eixo Processos Criativos, espera-se que o estudante amplie o repertório de práticas culturais e de processos voltados à construção de soluções inovadoras para problemas identificados na sociedade contemporânea. A mobilização das habilidades dos campos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e da Matemática deve instigar a observação, a desnaturalização das situações, dos temas e processos de caráter histórico, social, econômico, filosófico, político e/ou cultural, em múltiplos âmbitos, tendo na linguagem matemática um recurso de precisão e interpretação. Assim, no contexto do itinerário integrado, o estudante deve se beneficiar da aplicação dos conhecimentos matemáticos associados ao domínio de operações e relações matemáticas simbólicas e formais, bem como da linguagem de programação, para selecionar e mobilizar recursos criativos, como aqueles relacionados ao desenvolvimento de aplicativos e jogos, no sentido de produzir e promover soluções que vão desde as proposições práticas até as estéticas. Destacamos, ainda, a presença da geometria, que deve ser reconhecida e valorizada nos diferentes processos criativos. Dessa forma, este itinerário integrado deve buscar expandir as possibilidades criativas de expressão da informação e da produção de argumentos. Também se fazem necessários, no contexto deste eixo, os conhecimentos da informática.

interlocutores pretendidos.			
MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL **(EMIFCG06)** Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos. **(EMIFCG07)** Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis. **(EMIFCG08)** Compreender e considerar a situação, a	**(EMIFCHS07)** Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. **(EMIFCHS08)** Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, baseadas no respeito às diferenças, na escuta, na empatia e na responsabilidade socioambiental. **(EMIFCHS09)** Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global,	**(EMIFMAT07)** Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais aplicando conhecimentos e habilidades matemáticas para avaliar e tomar decisões em relação ao que foi observado. **(EMIFMAT08)** Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos matemáticos para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais. **(EMIFMAT09)** Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados à Matemática.	Neste eixo, espera-se que o estudante, ao identificar uma situação-problema, possa buscar e analisar explicações para propor soluções de forma intencional e responsável, respeitando a diversidade de modos de vida, tanto individual, quanto coletiva. O acesso qualificado ao uso de tecnologias de maneira individual e coletiva, em diferentes espaços, pode favorecer o protagonismo político, econômico, socioambiental e cultural do estudante. Por exemplo, o aporte de dados oficiais e a construção de dados pelo próprio estudante, por meio de pesquisas qualitativas e quantitativas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, quando estes não estiverem disponíveis, para testagem de hipóteses e fundamentação de argumentos norteadores de ações protagonistas. Nesse contexto, a mediação e intervenção sociocultural devem beneficiar-se dos conhecimentos matemáticos necessários para identificar e explicar situações em análise, o que, certamente, qualifica o diálogo. Ainda, devem valer-se de recursos da organização de dados, como esquemas, listas, diagramas, tabelas, croquis etc., de forma que o estudante possa diversificar as bases para a avaliação, o que é fundamental para a tomada de decisões em relação ao que foi observado. Dessa forma, o itinerário integrado de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática, no contexto da Mediação e Intervenção Sociocultural,
opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.	relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.		deverá favorecer a atuação consciente e fundamentada do estudante na sociedade a partir da mobilização e realização de projetos.
EMPREENDEDORISMO **(EMIFCG10)** Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade. **(EMIFCG11)** Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos	**(EMIFCHS10)** Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem ser utilizadas na concretização de projetos pessoais ou produtivos, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando as diversas tecnologias disponíveis, os impactos socioambientais, os direitos humanos e a promoção da cidadania. **(EMIFCHS11)** Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo, em âmbito local, regional, nacional e/ou global. **(EMIFCHS12)**	**(EMIFMAT10)** Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados à Matemática podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais. **(EMIFMAT11)** Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos da Matemática para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo. **(EMIFMAT12)** Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando processos e conhecimentos matemáticos para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.	No eixo Empreendedorismo, a mobilização dos conhecimentos deve estar relacionada ao projeto de vida do estudante. Na integração das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática, o estudante deverá se apropriar de conceitos fundamentais para o desenvolvimento da ação empreendedora do ponto de vista das finanças individuais e familiares e das finanças públicas, com base em rendimentos pessoais e tributos. Nesse contexto, questões acerca do consumismo, acompanhamento da qualidade do investimento dos recursos públicos, entre outras, propiciam ao estudante análises de mercado, de maneira a tornar-se empreendedor frente a demandas pessoais, familiares, sociais e políticas. Para a proposta do eixo, são fundamentais a utilização de aplicativos, a criação de planilhas para controle de orçamentos etc., interligadas com a análise, a interpretação e a reflexão de dados. A partir desses resultados, o estudante tem como referência a produção e distribuição de mercadorias, o consumo responsável, o consumismo etc. como
pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade. **(EMIFCG12)** Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.	Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.		questões que apontam para uma dinâmica social e política no tocante à sustentabilidade. Assim, neste itinerário, as demandas postas pelas habilidades específicas do eixo exigem a mobilização de recursos e conhecimentos capazes de orientar escolhas, esforços e ações em relação à vida pessoal e profissional, além do desenvolvimento da cidadania.

Organizador curricular do itinerário formativo integrado entre as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias

HABILIDADES RELACIONADAS ÀS COMPETÊNCIAS GERAIS/EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADES ESPECÍFICAS ASSOCIADAS AOS EIXOS ESTRUTURANTES CIÊNCIAS HUMANAS	HABILIDADES ESPECÍFICAS ASSOCIADAS AOS EIXOS ESTRUTURANTES LINGUAGENS	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS
INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA **(EMIFCG01)** Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais. **(EMIFCG02)** Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações	**(EMIFCHS01)** Investigar e analisar situações problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias. **(EMIFCHS02)** Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.	**(EMIFLGG01)** Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias. **(EMIFLGG02)** Levantar e testar hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens	O principal objetivo do itinerário integrado entre as áreas de Ciências Humanas e Linguagens, no eixo Investigação Científica, é possibilitar ao estudante o desenvolvimento de habilidades que propiciem identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências para a utilização das informações, de modo a posicionar-se com base em critérios científicos. Deve-se oferecer ao estudante a possibilidade de entrar em contato com diferentes situações e/ou posicionamentos para que utilize a investigação, a análise e o levantamento de hipóteses considerando a seleção, sistematização, compreensão, interpretação e apreensão de informações presentes nos discursos em diversas línguas, linguagens e gêneros veiculados nas diferentes mídias (sons, imagens, textos, animações, infográficos, reportagens, campanhas publicitárias, memes etc.). Assim, ele poderá ampliar seu repertório crítico e argumentativo, ao analisar informações com base em curadoria e

claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. **(EMIFCG03)** Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.	**(EMIFCHS03)** Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.	corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica. **(EMIFLGG03)** Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre português brasileiro, língua(s) e/ou linguagem(ns) específicas, visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.	fontes confiáveis, dos aspectos relacionados à proposta ou ao tema a ser desenvolvido, de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global. Ao desenvolver este eixo, espera-se que o estudante seja capaz de: realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis; registrar o processo e comunicar os resultados; reconhecer como a abordagem de diferentes gêneros textuais pode compor as pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens; compreender a importância da produção literária brasileira, portuguesa, africana e indígena, entre outras, na assimilação, ruptura e permanência de temas contemporâneos relacionados a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais; adotar procedimentos tendo como base a articulação de textos literários, narrativas e outras expressões artísticas com conceitos produzidos pelas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens; e analisar os processos de assimilação e significação da cultura, situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social em relação ao corpo e à sociedade, considerando o local, o regional e o global.
PROCESSOS CRIATIVOS **(EMIFCG04)** Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade. **(EMIFCG05)** Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática. **(EMIFCG06)** Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.	**(EMIFCHS04)** Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global. **(EMIFCHS05)** Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global. **(EMIFCHS06)** Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais relacionados a temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.	**(EMIFLGG04)** Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre obras ou eventos de diferentes práticas artísticas, culturais e/ou corporais, ampliando o repertório/domínio pessoal sobre o funcionamento e os recursos da(s) língua(s) ou da(s) linguagem(ns). **(EMIFLGG05)** Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), para participar de projetos e/ou processos criativos. **(EMIFLGG06)** Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, utilizando as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do movimento, entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotipia, o lugar-comum e o clichê.	Para este eixo, espera-se que o estudante possa selecionar, investigar, apreciar, reconhecer e analisar processos de criação de produtos, apropriando-se de discursos produzidos em diferentes linguagens, por meio de vivências, reflexões e elaboração de soluções éticas e inovadoras. Assim, poderá ampliar a sua visão de mundo e seus pontos de vista, considerando o desenvolvimento da criticidade, sensibilidade e criatividade. No contexto da aprendizagem significativa, ao estudante deverão ser apresentadas diferentes situações nas quais possa reconhecer diversas manifestações criativas, artísticas e culturais para compreender, interpretar e analisar, em discursos que circulam socialmente, os interesses e relações de poder políticos, sociais, econômicos, históricos, filosóficos, culturais e artísticos. Espera-se que, após esse processo, o estudante consiga refletir criticamente sobre o modo como esses discursos foram elaborados e estruturados e como acontece a circulação, divulgação e produção de significados e ideologias. A fruição estética, presente na expressão artística em âmbito social e/ou pessoal, permitirá ao estudante a reflexão sobre problemas reais relacionados a temas e processos de criação de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global. Promoverá a ampliação do repertório das práticas artísticas, sociais, culturais e/ou esportivas, relacionadas ao corpo e à saúde física e mental, considerando diferentes tempos e contextos. Deve-se prever a produção individual, coletiva e/ou colaborativa de festivais, mostras, feiras, campanhas, eventos e competições em diferentes linguagens, considerando dados e informações disponíveis nas mídias e campos de atuação social. Essas produções devem estar pautadas em princípios e valores de equidade de maneira democrática, com base nos direitos humanos e no combate à estereotipia, aos preconceitos, ao lugar-comum e ao clichê.
MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL **(EMIFCG06)** Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos. **(EMIFCG07)** Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.	**(EMIFCHS07)** Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. **(EMIFCHS08)** Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, baseadas no respeito às diferenças, na escuta, na empatia e na responsabilidade socioambiental. **(EMIFCHS09)** Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza	**(EMIFLGG07)** Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção por meio de práticas de linguagem. **(EMIFLGG08)** Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental, visando colaborar para o convívio democrático e republicano com a diversidade humana e para o cuidado com o meio ambiente. **(EMIFLGG09)** Propor e testar estratégias de mediação e intervenção sociocultural e ambiental, selecionando adequadamente elementos das diferentes linguagens.	O principal objetivo do eixo Mediação e Intervenção Social é a ampliação da capacidade do estudante de utilizar conhecimentos relacionados às áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens para o planejamento e a realização de projetos de interesse pessoal e/ou coletivo que contribuam com a sociedade, no combate a conflitos, desequilíbrios, preconceitos e ameaças a grupos sociais, diversidade cultural, diferentes identidades e meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global. Para que o estudante aprofunde o conhecimento, objetivando a prática da cidadania de forma ética, democrática e reflexiva, no combate a qualquer tipo de preconceito e/ou estereotipia, o professor oferecerá momentos de análise, diálogo, discussão, identificação e explicação sobre questões sociais, culturais, ambientais, de saúde pública, entre outras, relacionadas à realidade na qual se vive e em que se pretende atuar, levando em consideração valores éticos e coletivos e/ou colaborativos. Assim, ele irá propor tarefas e testes que trabalhem e fundamentem reflexões e hipóteses criativas e inovadoras, no desenvolvimento dos temas propostos para o itinerário a partir das questões e necessidades locais. Dessa forma, o estudante desenvolverá projetos de intervenção e mediação social, que mobilizem o seu

(EMIFCG08) Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.	sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		entorno, a partir da curadoria de informação, seleção de dados oficiais e/ou retirados de fontes confiáveis (impressas ou digitais) e de discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.), escuta da comunidade, reflexão, debate, planejamento e execução de ações individuais, coletivas e/ou colaborativas, por meio da seleção, produção e registro de textos argumentativos, orais, escritos e multissemióticos. Estes projetos podem ser elaborados utilizando elementos das linguagens (música, teatro, dança e artes visuais) e conceitos centrais da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na criação de jogos eletrônicos; campanhas de conscientização e mobilização popular, vinculadas a ações de responsabilidade social; propostas de combate à violência em suas diferentes manifestações; discussão das questões raciais, das diversidades, entre outras; e conscientização e sustentabilidade das relações sociais, socioculturais e socioambientais voltadas à valorização de aspectos da cultura local e à transformação do indivíduo e da sociedade.
EMPREENDEDORISMO **(EMIFCG10)** Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa	**(EMIFCHS10)** Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem ser utilizadas na concretização de projetos pessoais ou produtivos, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando as diversas tecnologias disponíveis, os	**(EMIFLGG10)** Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às várias linguagens podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.	Para o eixo Empreendedorismo, pressupõe-se que o estudante avalie e formule propostas concretas e articuladas, mediante conhecimentos e recursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e às Linguagens, para o desenvolvimento e a realização de empreendimentos pessoais, sociais e culturais, entre outros, na perspectiva de uma participação cidadã, considerando seu projeto de vida pessoal e/ou profissional.
e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade. **(EMIFCG11)** Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade. **(EMIFCG12)** Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.	impactos socioambientais, os direitos humanos e a promoção da cidadania. **(EMIFCHS11)** Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo, em âmbito local, regional, nacional e/ou global. **(EMIFCHS12)** Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.	**(EMIFLGG11)** Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo. **(EMIFLGG12)** Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as práticas de linguagens socialmente relevantes, em diferentes campos de atuação, para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.	O professor, no contexto do empreendedorismo, estimulará o protagonismo juvenil e a valorização da liberdade, cooperação, autonomia e convivência democrática. Assim, oportunizará a mobilização de conhecimentos, atitudes e valores capazes de orientar o estudante a alinhar suas escolhas pessoais e profissionais ao exercício da cidadania ativa, utilizando diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais nos processos de produção individual, coletiva e/ou colaborativa de projetos autorais, nos ambientes digitais disponíveis, que o auxiliarão na leitura e compreensão do conteúdo e no desenvolvimento do projeto/produto que decidir construir a partir da temática escolhida. É fundamental, nesse processo, que o estudante mobilize suas experiências e repertórios e utilize as diversas tecnologias disponíveis, de maneira ética, estética, criativa e inovadora, levando em conta os impactos socioambientais para problemas reais. Nesse contexto, terá oportunidade de assumir o posicionamento mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa, buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias, em diferentes campos de atuação, reconhecendo, selecionando, sistematizando, mobilizando e utilizando os conhecimentos e recursos das práticas de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no planejamento e execução de seu projeto. A simulação de empreendimentos pessoais e profissionais articulados com as demandas sociais pode gerar, como produto final (no contexto deste eixo), um projeto de pesquisa, uma *startup*, uma ação socioambiental, o desenvolvimento de um
			aplicativo que atenda a interesses pessoais e/ou à resolução de problemas, enfim, empreendimentos acessíveis e sustentáveis, de tal forma que o estudante se reconheça como apto para investir em um projeto.

Organizador curricular do itinerário formativo integrado entre as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias

HABILIDADES RELACIONADAS ÀS COMPETÊNCIAS GERAIS/EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADES ESPECÍFICAS ASSOCIADAS AOS EIXOS ESTRUTURANTES CIÊNCIAS HUMANAS	HABILIDADES ESPECÍFICAS ASSOCIADAS AOS EIXOS ESTRUTURANTES CIÊNCIAS DA NATUREZA	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS
INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA **(EMIFCG01)** Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais. **(EMIFCG02)** Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões,	**(EMIFCHS01)** Investigar e analisar situações problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias. **(EMIFCHS02)** Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e	**(EMIFCNT01)** Investigar e analisar situações-problema e variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais. **(EMIFCNT02)** Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, utilizando procedimentos e	O eixo estruturante Investigação Científica, no contexto do itinerário integrado entre Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, tem como objetivo estimular o estudante a reconhecer oportunidades para o desenvolvimento de pesquisas científicas, combinando e articulando diferentes fatos, métodos e tecnologias. Logo, deverá considerar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem ao estudante identificar e/ou construir questões problematizadoras, partindo da realidade social, ambiental e cultural em que está imerso para propor hipóteses a serem testadas com base em fundamentos científicos. Nesse sentido, é importante oferecer subsídios para que o estudante seja capaz de identificar e analisar todos os elementos envolvidos na questão problematizadora, mobilizar os conhecimentos já construídos, estabelecer relações entre eles, observar quais precisam ser investigados para a resolução da

opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. **(EMIFCG03)** Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.	linguagens adequados à investigação científica. **(EMIFCHS03)** Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.	linguagens adequados à investigação científica. **(EMIFCNT03)** Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a dinâmica dos fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.	situação-problema e, ainda, sistematizar e divulgar conclusões, mesmo que parciais, de forma ética. Trata-se, ainda, no contexto deste eixo, de conhecer as trajetórias das áreas por meio de estudos e pesquisas acerca da história do pensamento científico, a partir de temas consagrados, como o atomismo entre os filósofos pré-socráticos, o empirismo inglês, o racionalismo cartesiano, entre outros, que contribuíram para a constituição do pensamento científico. Para tanto, é fundamental que o estudante compreenda a natureza, os objetivos, a aplicação e limites da investigação científica das duas áreas integradas, que demanda a identificação de um problema, a realização de levantamento bibliográfico, em diferentes gêneros textuais, pautado em fontes confiáveis, a pesquisa de campo e a experimentação, com a distinção e o reconhecimento dos elementos e das variáveis que estão presentes na pesquisa. Ele também deverá registrar as etapas do processo investigativo de forma sistemática, podendo produzir, conforme a natureza do eixo, uma dissertação, um relatório, um portfólio, um projeto de pesquisa ou uma publicação, para a divulgação das conclusões em diferentes mídias. Dessa forma, podem-se abordar, por exemplo, questões como os desequilíbrios ambientais, os extremos climáticos e suas consequências para a saúde coletiva e individual, a qualidade de vida, a política e economia em diferentes regiões do mundo, o uso da tecnologia e as relações com o trabalho, sociais, culturais, éticas, processos produtivos, geração de energia, valorização do patrimônio histórico e cultural, a violência física,
			simbólica e/ou psicológica, direitos humanos, democracia e cidadania, estado e sociedade, a revolução científica, a história da ciência, os avanços tecnológicos na medicina e informática, a questão da mulher na ciência, a astronomia e exploração espacial, as telecomunicações, questões relacionadas aos resíduos sólidos e sensoriamento remoto. A partir dessas considerações, o intuito é investigar alternativas para superar as problemáticas elencadas, tendo como fundamento a responsabilidade ética frente aos desafios do mundo contemporâneo. Espera-se que, ao final deste eixo, o estudante consiga acessar, selecionar, processar, analisar e utilizar dados que envolvam assuntos das áreas de CNT e Ciências Humanas e Sociais (CHS), com o intuito de compreender e discutir a realidade de forma crítica, reflexiva e produtiva.
PROCESSOS CRIATIVOS **(EMIFCG04)** Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade. **(EMIFCG05)**	**(EMIFCHS04)** Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global. **(EMIFCHS05)** Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados temas e processos de	**(EMIFCNT04)** Reconhecer produtos e/ou Processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre a dinâmica dos fenômenos naturais e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros). **(EMIFCNT05)** Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados às Ciências da	No eixo estruturante Processos Criativos, espera-se que o estudante desenvolva e amplie a capacidade de aprender, reconhecer e utilizar seus conhecimentos, habilidades e recursos para conhecer e investigar produtos, elaborar processos criativos, realizar estudos do meio, identificar diferentes pontos de vista, participar de dinâmicas e apropriar-se de diferentes linguagens, de forma a buscar soluções estéticas, éticas, criativas e inovadoras. Dessa forma, devem-se oportunizar situações para que o estudante possa desenvolver um procedimento, uma tarefa e/ou um projeto de diferentes maneiras. Ou, ainda, apresentar condições de melhoria, aperfeiçoamento ou
Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática. **(EMIFCG06)** Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.	natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global. **(EMIFCHS06)** Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais relacionados a temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.	Natureza para resolver problemas reais do ambiente e da sociedade, explorando e contrapondo diversas fontes de informação. **(EMIFCNT06)** Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação de design de soluções e o uso de tecnologias digitais, programação e/ou pensamento computacional que apoiem a construção de protótipos, dispositivos e/ou equipamentos, com o intuito de melhorar a qualidade de vida e/ou os processos produtivos.	redirecionamento para um produto ou uma proposta de intervenção. Nesse contexto, é necessário o aprofundamento ético-reflexivo dos processos de desnaturalização e estranhamento, de forma a não considerar óbvias ou evidentes as ideias, os fatos, as situações, os valores e os comportamentos sem antes investigá-los e compreendê-los. A organização das situações, no contexto deste eixo, permite não apenas a divisão de tarefas, mas também o compartilhamento de informações e responsabilidades acerca das atividades a serem desenvolvidas e dos recursos a serem utilizados, assim como uma maneira de documentar o desenvolvimento das diferentes etapas do processo, como: produção de canais de comunicação (vídeos, *blogs*, *sites*, *podcasts*), construção de dispositivos e/ou equipamentos, experimentações e simuladores, apresentação e difusão de ideias, ações, produtos, campanhas, peças de comunicação, circuitos, jogos, protótipos, etc., abordando diversas temáticas (científica, cultural, social, histórica, ambiental, econômica, política), pautados em fontes confiáveis, com uma linguagem adequada ao público. Dessa forma, tomam-se como exemplo os seguintes temas: patrimônio histórico, direitos humanos, bioética, processos democráticos, redução de risco de desastres (RDD), questões que promovam a cidadania, valorização da promoção de hábitos saudáveis, incentivo à saúde individual e coletiva, minimização de emissões antrópicas de gases do efeito estufa, sistemas de geração de energia

			(eficiência energética), telecomunicações, uso de resíduos para fabricação de objetos que contribuam com a bioeconomia, uso da nanotecnologia, da microeletrônica, da automação etc. Assim, pretende-se, ao desenvolver este eixo estruturante, que o estudante seja capaz de identificar problemas reais e criar soluções inovadoras norteadas por questões éticas/ bioéticas, ampliando seu repertório científico, artístico e cultural, por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, propondo assim, novas estratégias através de ferramentas científico-tecnológicas.
MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL **(EMIFCG06)** Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos. **(EMIFCG07)** Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e	**(EMIFCHS07)** Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. **(EMIFCHS08)** Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global,	**(EMIFCNT07)** Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais relacionadas a fenômenos físicos, químicos e/ou biológicos. **(EMIFCNT08)** Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais. **(EMIFCNT09)** Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza	O eixo estruturante Mediação e Intervenção Social tem como objetivo propiciar situações de aprendizagem para a ampliação e o desenvolvimento de habilidades que capacitem o estudante a vivenciar desafios socioculturais e ambientais complexos, de modo que se sinta preparado para atuar como agente capaz de investir na construção de uma sociedade ética, justa, democrática, inclusiva, solidária e sustentável, além de realizar projetos com temas que afetam a vida dos seres humanos e que contribuam com a sociedade e com o meio ambiente, de forma local, regional, nacional e global. Sob esse prisma, o eixo Mediação e Intervenção Social poderá, por meio da articulação das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, orientar o estudante para identificar, avaliar, debater e analisar criticamente proposições intencionais, modelos de intervenção e mediação, a partir do reconhecimento e respeito à diversidade de modos de vida
incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis. **(EMIFCG08)** Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.	baseadas no respeito às diferenças, na escuta, na empatia e na responsabilidade socioambiental. **(EMIFCHS09)** Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	ambiental relacionados às Ciências da Natureza.	(individual e coletivo), para dirimir situações de diferença e desigualdade. Trata-se de promover o envolvimento do estudante com a vida pública, por meio do seu engajamento em projetos de mobilização e intervenção com subsídios científicos para uma reflexão mais consistente e a promoção de transformações positivas na comunidade local e global, num processo de reflexão conjunta. Tais processos devem incluir a realização de diagnósticos da realidade sobre a qual se pretende atuar, incluindo o levantamento de dados oficiais, formulário eletrônico, visitas a comunidades locais (com representantes da região) e execução com a elaboração e apresentação de proposta (palestras, oficinas, criação de filmes, apresentação de peças de teatro, *blogs*, cartazes, *folders*, panfletos, maquetes, *podcasts*, desenhos, etc.). Nesse trabalho são desenvolvidas as capacidades de superação de situações de resistência, resiliência, conflitos, diferentes pontos de vista, etc. Podem-se trabalhar temas relacionados à transformação da paisagem; presença de áreas vulneráveis; mudanças e demandas a partir da inclusão de novas populações; alterações nas formas de lazer; preservação e valorização do patrimônio histórico, cultural e/ou ambiental; impactos socioambientais da instalação e geração de usinas hidrelétricas/termelétricas/nucleares ou indústrias/fábricas; fornecimento de energia elétrica de fontes alternativas; gestão de resíduos comum e eletrônico; alimentação saudável; entre outros. Esses temas demandam a observação e a investigação, tendo como objetivo gerar reflexões e
			argumentos consistentes para intervir por meio da promoção de campanhas e ações para a sustentabilidade; redução de risco de desastres (RRD); responsabilidade social; conscientização e combate da violência física, simbólica e/ou psicológica; e valorização da ciência, observando os reflexos na saúde individual e coletiva (vacina) e o monitoramento de indicadores. Espera-se que, ao final deste eixo estruturante, o estudante possa desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais, e seja capaz de agir visando à qualidade de vida.
EMPREENDEDORISMO **(EMIFCG10)** Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade. **(EMIFCG11)** Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar	**(EMIFCHS10)** Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem ser utilizadas na concretização de projetos pessoais ou produtivos, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando as diversas tecnologias disponíveis, os impactos socioambientais, os direitos humanos e a promoção da cidadania. **(EMIFCHS11)** Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.	**(EMIFCNT10)** Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências da Natureza podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais. **(EMIFCNT11)** Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo. **(EMIFCNT12)** Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências da Natureza e suas Tecnologias	O eixo estruturante Empreendedorismo tem como objetivo expandir a capacidade do estudante em mobilizar conhecimentos, desenvolver a autodisciplina, trabalho em equipe, comportamento empreendedor, autogestão (resiliência, persistência e frustração) e buscar oportunidades e recursos diversos na articulação entre as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, de modo que possa avaliar oportunidades e colocar em prática os projetos pessoais, levando em consideração a sua sustentabilidade ambiental, social e econômica e os recursos tecnológicos disponíveis para o desenvolvimento do projeto. Desse modo, as atividades deverão propiciar situações para a idealização, a seleção e a mobilização de conhecimentos e repertórios adquiridos por meio da articulação de saberes e conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade. **(EMIFCG12)** Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.	**(EMIFCHS12)** Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.	para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.	Os projetos devem ser flexíveis voltados à geração de renda com a venda de serviços e produtos ou apenas à identificação de seus próprios potenciais e aspirações ou mesmo à previsão de desafios e/ou problemas passíveis de ocorrer, capazes de serem adaptados a diferentes contextos. Na elaboração dos projetos, o estudante deve levar em conta as informações do ambiente (condições econômicas, políticas, legais, tecnológicas, culturais) e identificar carreiras inovadoras a partir das problemáticas. Durante o planejamento, pode-se fazer uso de diversos recursos, como as ferramentas empreendedoras (*canvas*, *design thinking*, modelo de negócio). Podem-se criar canais de divulgação em plataformas virtuais (*Youtube*, *podcast*), uma ONG ou *startup*, cujo trabalho venha ao encontro das necessidades sociais, ambientais, culturais e históricas de uma localidade. A partir do desenvolvimento de redes de relações, o estudante pode participar e/ou promover feiras empreendedoras (feira de profissões, feira de negócios, eventos em espaços de compartilhamento cultural) por meio de parcerias com universidades e instituições (incubadoras e aceleradoras) que estejam articuladas com o seu projeto de vida. Esses projetos deverão ser compatíveis com a atuação cidadã ,fazendo uso e desenvolvimento de ferramentas e recursos com linguagem de programação (robótica, aplicativos, simuladores), impressora 3D, tecnologia híbrida, geoprocessamento, entre outros, que permitam a
			resolução de problemas associados à eficiência energética, uso da biomassa (biocombustíveis e biodigestores), manejo e descarte de resíduos sólidos e efluentes, consumo responsável, uso sustentável de recursos naturais (água, solo, vegetação, alimentos), distribuição mais igualitária à população do acesso à cultura, solução para questões de saúde individual e coletiva (higiene, vacina, medicação), incentivando a pesquisa científica básica e projetos de pré-iniciação científica, patrimônio histórico, direitos humanos, bioética, processos democráticos, redução de risco de desastres (RDD) e promoção da cidadania. O desenvolvimento deste eixo estruturante contribuirá para o estudante ampliar a compreensão sobre a ação empreendedora e a valorização da liberdade, da cooperação, da autonomia e da convivência democrática podendo orientá-lo no sentido de que os projetos pessoais devem ser ampliados para incorporar uma postura cidadã na proposição, no desenvolvimento e na avaliação dos empreendimentos voltados ao exercício da cidadania consciente das demandas socioculturais e socioambientais no mundo contemporâneo.

Questão

01. (Prefeitura de Paulínea/SP – Coordenador Pedagógico – FGV - 2021) O Estado de São Paulo homologou um novo currículo para o Ensino Médio, alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2019 e, no momento, o está implementando de modo escalonado.

A respeito do novo Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio, analise as afirmativas a seguir e assinale (V) para a verdadeira e (F) para a falsa

( ) Está estruturado em 3.150 horas (distribuídas em um período de três anos) das quais 1.800 são destinadas à formação básica e o restante aos itinerários formativos, o que aumenta a carga horária dos estudantes e sua permanência na escola.

( ) Na formação geral básica, os componentes curriculares estão divididos em áreas de conhecimento como linguagens e suas tecnologias; matemática; ciências humanas e sociais aplicadas e ciências da natureza e suas tecnologias.

( ) Os itinerários formativos estão organizados a partir de quatro eixos estruturantes considerados complementares: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Assinale a opção que mostra a sequência correta, segundo a ordem apresentada.

A - V – F – V.
B - F – V – V.
C - F – V – F.
D - V – V – F.
E - V – V – V.

Alternativa

01 – B